مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

السنة السادسة - العدد الحادي عشر
شعبان ١٤٤٥هـ - فبراير ٢٠٢٤م

تعليم العربية لغة ثانية

Journal of Teaching Arabic as a Second Language

أثر إستراتيجية القصة الرقمية في تنمية أسلوب النفي وبقاء أثر التعلم لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها

المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة

برنامج مقترح قائم على مدخل تحليل الخطاب لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

الكفاءة والأداء لدى معلمي اللغة العربية لغة الثانية

عرض كتاب: تعلم اللغة الثانية وتعليم اللغات

مجلة علمية مُحكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
www.ksaa.gov.sa

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

السنة السادسة - العدد الحادي عشر
شعبان ١٤٤٥هـ - فبراير ٢٠٢٤م

تعليم العربية لغة ثانية

Journal of Teaching Arabic as a Second Language

مجلة علمية مُحكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
www.ksaa.gov.sa

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأمين العام لمجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
أ.د. عبدالله بن صالح الوشمي

إدارة التحرير
أ.د. إبراهيم بن عبد العزيز أبوحيمد
رئيس التحرير

د. فهد بن صالح العليان
مدير التحرير

د. نهلاء بندر البنيان
أمينة المجلة

هيئة التحرير
أ.د. محمد بن إبراهيم الفوزان.
د. أمين بن مصطفى الشنقيطي.
د. أحمد بن عبدالله الحقباني.

الهيئة الاستشارية
أ.د. إبراهيم بن صالح الفلاي
أ.د. عمر الصديق عبد الله
أ.د. ميمون محمد مجاهد
أ.د. إبراهيم بن يوسف البلوي
أ.د. محمد بن نافع العنزي
د. بدرية بنت براك العنزي
د. عبدالرحمن بن عبد الله القرني
د. غسان حسن الشاطر
أ.د. بدر بن علي العبد القادر
د. إبراهيم بن محمد العوفي
د. بدر بن ندا العتيبي

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

لإسهاماتكم واستفساراتكم، نسعد بتواصلكم من خلال:
البريد الإلكتروني: lang2@ksaa.gov.sa
ص.ب ٨٨٨٢٢ الرياض ١١٦٧٢
المملكة العربية السعودية
www.ksaa.gov.sa

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

صفة المجلة:

مجلة علمية محكّمة تعنى بقضايا تعليم وتعلّم اللغة العربية لغةً ثانية، بما في ذلك طرائق التدريس، وأساليب التقويم، والأدوات والبرامج والمواد المستعملة في عملية تعليمها وتعلّمها. تصدر مرتين في السنة عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية في نسختين: ورقية وإلكترونية.

قواعد النشر بالمجلة:

تخضع جميع المواد المقدّمة إلى المجلة للتحكيم العلمي المتخصص، وتقبل البحوث للنشر بالمجلة وفقا لقواعد النشر التالية:

- أن يكتب البحث بلغة عربية سليمة. كما يمكن نشر البحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
- أن يكون البحث في مجال تعليم وتعلّم العربية لغةً ثانية.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في خطوات بحثه كافة، وأن يتبع قواعد التوثيق العلمي المستعملة بالمجلة وهي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية (APA).

تعليم العربية لغة ثانية

بيانات المجلة:

مجلة تعليم العربية لغة ثانية
مجلة علمية محكمة تصدر عن
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
الرياض - المملكة العربية السعودية
ردمد النسخة الورقية: ١٦٥٨-٨٢٩٠
ردمد النسخة الإلكتروني: ١٦٥٨-٩٨٦٦

Journal information:

Journal of Teaching Arabic as a Second Language
A peer-reviewed bi-annual journal issued by
King Salman Global Academy for Arabic Language
Riyadh- Saudi Arabia
ISSN paper version: 1658-8290
ISSN Electronic version: 1658-9866

هذه الطبعة إهــداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- أن تكون عدد كلمات البحث ما بين ٤٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ كلمة.
- أن يعد الباحث ملخصا لبحثه في حدود ٢٠٠ كلمة باللغة العربية.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي.
- لا تعاد المواد العلمية المقدمة لأصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
- تحتفظ المجلة بحقوق النشر، ويمكن للباحث إعادة نشر بحثة في وعاء أكاديمي آخر، بشرط مضي سنة على نشر البحث في مجلة تعليم العربية لغةً ثانية والإشارة إليه.
- ترسل للباحث خمس نسخ ورقية من العدد الذي نشر فيه البحث، ومستلة إلكترونية من البحث.
- **يراعى في تنسيق خط المشاركات المرسلة إلى المجلة الالتزام بالآتي:**

– في متن النص يستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٦).

– في الهوامش يستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٢).

– في العناوين الرئيسة يستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٨).

– في العناوين الفرعية يستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٦).

- **كما تستقبل المجلة الاستعراض العلمي للكتب ذات العلاقة باهتمامات المجلة وفق الضوابط التالية:**

– أن يكون عدد كلمات الاستعراض في حدود ٢٠٠٠ إلى ٤٠٠٠ كلمة (مع مراعاة حجم الكتاب في ذلك).

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- أن يشمل الاستعراض جميع فصول الكتاب من خلال قراءة منهجية واضحة.
- أن يتضمن الاستعراض تحليلًا نقديًا.
- يفضل أن يكون الكتاب حديثًا ولم يمض على نشرة أكثر من خمس سنوات.

أحكام عامة:

- البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية أو المجلة، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملة عن صحة ودقة المعلومات والاستنتاجات.
- يراعى في أولية النشر في المجلة تاريخ تسلم البحث وتاريخ قرار التحكيم وتنوع موضوع المشاركات.
- ترتيب البحوث في المجلة يخضع لاعتبارات فنية.
- يرسل الكاتب الذي لم يسبق له الكتابة في المجلة مع بحثه سيرته الذاتية والعلمية مختصرةً وعنوان مراسلته.
- لا يحق للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد إرساله إلى لجنة التحكيم إلا لأسباب تقتنع بها إدارة التحرير، وللمجلة مطالبة الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التحكيم إذا أصر الباحث على طلبه بسحب مشاركته وعدم متابعة إجراءات نشرها، ولم تقتنع إدارة التحرير بمسوغات طلبه.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

محتويات العدد

أثر إستراتيجية القصة الرقمية في تنمية أسلوب النفي وبقاء أثر التعلم لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها ١١
د. بشير عيسى أحمد عبد الله

المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة ٥٥
د. علي بن محمد الغامدي

برنامج مقترح قائم على مدخل تحليل الخطاب لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ١١١
د. عبد الرحمن محمد سعيد الجهني

الكفاءة والأداء لدى معلمي اللغة العربية لغة الثانية ١٥٥
د. نجلاء بنت إبراهيم الشثري
عائشة بنت سعد الشمراني

عرض كتاب: تعلم اللغة الثانية وتعليم اللغات ٢١١
د. حنان سالم المالكي

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كلمة رئيس التحرير

الحمد لله رب العالمين والصلاة على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فيسر مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية أن يقدّم هذا العدد الحادي عشر من مجلة تعليم العربية لغة ثانية. وقد جاء هذا العدد متضمنًا أربعة من البحوث العلمية واستعراضًا لكتاب.

وقد عني بحث أثر إستراتيجية القصة الرقمية في تنمية أسلوب النفي وبقاء أثر التعلم لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها للدكتور بشير عيسى أحمد عبد الله بالكشف عن أثر إستراتيجية القصة الرقمية في تنمية أسلوب النفي لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها. وأثبتت نتائج الدراسة أن البرنامج التعليمي القائم على القصة الرقمية ذو أثر في تنمية أسلوب النفي، وذو أثر في بقاء التعلم لدى المتعلمين أفراد العينة.

أما بحث المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة للدكتور علي بن محمد الغامدي فهدف إلى التعرف على المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة، ووضع تصور مقترح لعلاج تلك المشكلات.

أما دراسة برنامج مقترح قائم على مدخل تحليل الخطاب لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى للدكتور عبد الرحمن محمد سعيد الجهني، فهدفت إلى إعداد برنامج مقترح يقوم على مدخل

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تحليل الخطاب وقياس فعاليته في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

أما بحث الكفاءة والأداء لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية للباحثتين الدكتورة نجلاء بنت إبراهيم الشثري وعائشة بنت سعد الشمراني فيتناول مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لغة ثانية للمهارات التدريسية الأساسية، مع التحقق من وجود فروق في متغيرات الدراسة وهي: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص.

وأما استعراض الكتب، فقد استعرضت الدكتورة حنان سالم المالكي كتاب «تعلم اللغة الثانية وتعليم اللغات» تأليف: ڤيڤيان كوك وترجمة: الدكتور هشام صالح القاضي، ويركز مجال الكتاب بشكل رئيس على أبحاث اكتساب اللغة الثانية وتعلم اللغات وتعليمها، ويهدف المؤلف إلى أن يكون الكتاب دليلًا لكثير من الإستراتيجيات وطرائق تعليم اللغة الثانية، فجمهوره الأساس معلمو اللغة والمعلمون المتدربون. **ويضم** الكتاب أحد عشر فصلًا سُبقت بمقدمة قدم فيها المؤلف توطئة للمعلم وانتهت بقائمة من الكتب المنهجية المذكورة في الكتاب، وأضاف المترجم مقدمة خاصة بالنسخة العربية من الطبعة الخامسة من الكتاب وتعريفًا بالمؤلف واهتماماته ومنشوراته البحثية.

وتتطلع المجلة إلى مزيد من الإسهامات من الباحثين في مجال الأبحاث العلمية ذات الصلة واستعراض الكتب العلمية ذات العلاقة بمجال المجلة وسلاسل تعليم اللغة العربية.

رئيس التحرير

أ.د. إبراهيم بن عبد العزيز أبوحيمد

أثر إستراتيجية القصة الرقمية في تنمية أسلوب النفي وبقاء أثر التعلم لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها

د. بشير عيسى أحمد عبد الله

أستاذ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المساعد، قسم الإعداد اللّغويّ،
معهد تعليم اللّغة العربيّة جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر إستراتيجية القصة الرقمية في تنمية أسلوب النفي لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها، وقد اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من أربعة وأربعين متعلما في المستوى المتوسط، وقد وُزِّعوا بطريقة عشوائية على مجموعتين، تجريبية مكونة من اثنين وعشرين متعلمًا، وضابطة كذلك مكونة من اثنين وعشرين متعلمًا.

وأثبتت نتائج الدراسة أن البرنامج التعليمي القائم على القصة الرقمية ذو أثر في تنمية أسلوب النفي، وذو أثر في بقاء التعلم لدى المتعلمين أفراد العينة، وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من القصة الرقمية في تنمية عناصر اللغة العربية، ومهاراتها لدى متعلميها الناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحيّة:

البرنامج التعليمي، اختبار التحصيل، القصص الرقمية، أثر التعلم، المستوى المتوسط.

The impact of the digital story strategy on the development of the method of negation, and the survival of the learning effect of non-native Arabic learners

Bachir Issa Ahmed Abdullah,

Assistant Professor, Department of Linguistic Preparation, Institute of Arabic Language Education, Imam Mohammed bin Saud Islamic University.

Abstract:

This study aims at examining the impact of the digital story strategy in the development of the negation-method among non-Arabic speaking learners. Throughout this study, the researcher has implemented the semi-experimental curriculum of a classical design on a sample of forty-four learners at the intermediate level, in which, they were randomly distributed into two groups; experimental, which consists of twenty-two learners, and a control, which also consists of twenty-two learners.

The results showed that the educational program which is based on the digital story has an impact on the development of the negation-method and on the survival of learning among the sampled. The study recommended the need to take advantage of the digital story in the development of the elements of the Arabic language and its skills among its non-native learners.

Keywords:

tutorial, Achievement Test, digital stories, learning impact, intermediate level.

مقدمة

يعد أسلوب النفي من أساليب اللغة الأكثر شيوعًا، واستعمالًا في الكلام، ويتجسد في اللغة المنطوقة، والمصاحبة، ويستعمله الناس على اختلاف ثقافاتهم ولغاتهم في حياتهم اليومية بمواقفها المختلفة في أثناء تبادل التحيات والسلام، والمحادثة القصيرة، والحوارات والنقاشات المحدودة، وغيرها من سبل التداول اللغوي، وهو أسلوب خبري «ينقض ما يتردد في ذهن المخاطب من أفكار ومعلومات» كما ذكر ذلك (المخزومي، ١٩٦٤، ص٦٤). ويكون مطابقًا لما يلاحظه المتكلم من أحاسيس ساورت ذهن المخاطَب خطأ، فيقتضي السعي لإزالة ذلك بأسلوب نفي بإحدى طرائقه الخاصة وتعابيره المميزة التي تستعمل لنفي المعنى؛ وذلك بإدخال أدوات تفيد النفي.

ويهدف أسلوب النفي إلى «نقض الأقوال اللغوية التي تصدر من المتكلمين، وإنكار الأحداث التي لا تطابق الواقع بصيغ معروفة وأدوات محددة «يخضع استعمالها إلى أغراض المتكلمين، ومتطلبات الكلام» كما أورد (جمعات، ٢٠٠٦، ص١٨)، وتتفاوت أساليب اللغة العربية في أهميتها وقيمتها، وليس من الخطأ اعتبار أسلوب النفي من أهم أساليب اللغة العربية التي يعتمد عليها في تحقيق الفهم والإفهام، وهو خليط من عناصر التفكير والتعبير، ويعد وسيلة تنقل الأفكار، والاعتقادات والعواطف والاتجاهات والأحداث للآخرين. ولم تول برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها هذا الأسلوب اهتمامًا يستحقه في مؤلفاتها التعليمية، وأنشطتها التدريبية رغم الأهمية الكبيرة لأسلوب النفي في نمو لغة متعلمي العربية الناطقين بغيرها، وإهمال نسبة كبيرة من المعلمين، وأعضاء هيئة التدريس في هذه المعاهد لهذا الأسلوب في أثناء التدريس، وربما يعزى

ذلك إلى افتراض أن متعلمي العربية الناطقين بغيرها يتعلمونه ضمن عناصر اللغة الأخرى؛ مما أدى إلى ضعف المتعلمين في استعماله في حياتهم اليومية عبر حواراتهم مع بعضهم بعضًا، أو مع معلميهم، أو المحيطين بهم في بيئة تعلم العربية (السكن، والمكتبة، والشؤون الإدارية والشؤون التعليمية، وغيرها مما يرتبط بهم).

إن تعلم أسلوب النفي، واستعماله لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها من الأهمية بمكان؛ لأنه يوضح طريقة استعمال أدوات النفي في التعبير الشفهي والكتابي، وربطها بالتراكيب اللغوية الدالة على النفي من جهة، وفهم دلالة هذه التراكيب التي تناقض الإثبات من جهة أخرى. بالإضافة إلى حاجة متعلمي العربية الناطقين بغيرها إلى تعلم هذا الأسلوب ليكون جزءًا من كفايتهم اللغوية الواعية؛ ليتسنى لهم استعماله استعمالًا صحيحًا.

وسبب اختيار أسلوب النفي من بين أساليب اللغة العربية الأخرى؛ ليكون محل النظر البحثي في هذه الدراسة هو ما لاحظه الباحث من ضعف في استعماله لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها تحدثًا وكتابة. بالإضافة إلى افتقار المحتوى اللغوي المقدم لهم في برنامج الإعداد اللغوي من تفصيل تعلمه، وعدم توافر الأنشطة والتدريبات التي تزودهم بطرق استعمال أدوات النفي المختلفة إلى جانب قلة المكتوب عنه في المكتبة العربية بحسب اطلاع الباحث، ورغبته في بحث هذا الأسلوب بمعزل عن أساليب اللغة العربية الأخرى في تعليم الناطقين بغيرها، ولهذا تحاول الدراسة الحالية تسليط الضوء على أسلوب النفي، وأثر إستراتيجية القصة الرقمية في تنميته لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها لما تتميز به القصة الرقمية من ميزات توظيف «الصوت، والصورة، والحركة مما يسهم في إيصال المعنى بطريقة أبسط وأسهل من الطريقة التقليدية» كما أشار (نوبي،٢٠١٣، ص٧)، ويضمن تدريس محتوى أسلوب النفي بطريقة جاذبة

ومشـوقة، فضلًا عن كونها وسـيلة تتيح للمتعلمين التعلم والتذكر بأفضل طريقة كما تتيح لهم فرصة مناقشـة أحداث القصة والتعبير عن آرائهم، بالإضافة إلى دورها كما ذكر (Lisenbee&Ford,2018.p. 129-139) «في تقوية الروابط لبناء المحتوى التعليمي والانخراط في تجارب العالم الحقيقي»؛ ممّا يجعل المتعلمين في حالة نشاط ذهني وتوهج عقلي يدفعهم إلى استثمار التقنيات المصاحبة من صوت وصورة وحركة في فهم أسلوب النفي واستعماله في مواقف الاتصال اللغوي المختلفة.

ويتبين مما سبق عرضه، وما دلت عليه نتائج الدراسات السابقة، مثل دراسة (البطّوش،٢٠٢٠)، ودراسة (إبراهيم،٢٠١٧)، ودراسة (أبو عفيفة، ٢٠١٦)، وما لاحظه الباحث بنفسه في أثناء عمله في تعليم الناطقين بغيرها - ولفترة طويلة ـــ أن هناك ضعفًا في استخدام أسلوب النفي يعاني منه كثير من متعلمي العربية الناطقين بغيرها، وانعكس ذلك في عدم فهم مدلولات أدوات النفي، وطريقة استعمالها في التعبير الشفهي والكتابي نفيًا وإثباتًا. كما دلّت - أيضا - نتائج الاختبارات الشهرية والنهائية في السنوات الثلاث الأخيرة في مقرّر قواعد اللغة (النحو). إلا أن جميع الدراسات السابقة التي أجريت حول أسلوب النفي لم تتناوله في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها بحسب علم الباحث، ولم يعثر الباحث على أي دراسة أجريت حول أثر إستراتيجية القصة الرقمية في تنمية أسلوب النفي لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها؛ لهذا يمكن إيجاز أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

١. أنها تقدم مؤشرات حول ضعف فهم بعض أساليب اللغة العربية، واستعمالاتها لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها خاصة في ظل ندرة الدراسات العربية المتعلقة بتعليم أساليب اللغة العربية للناطقين بغيرها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. أنها تقترح برنامجًا تعليميًّا قائمًا على إستراتيجية القصة الرقمية يأمل الباحث أن يؤدي إلى تنمية أسلوب النفي لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها بما يوفره من عمليات التعلم بالصور والرسومات، ومقاطع الفيديو، والشرائح التي من شأنها حفز قدرات المتعلمين وتشجيعهم على التعلم الذاتي.

٣. أنها توفر اختبارًا يمكن استعماله في تشخيص أوجه الضعف لدى بعض المتعلمين الناطقين بغيرها، والعمل على تحسين تعلمهم عناصر اللغة العربية، ومهاراتها المختلفة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. الكشف عن أثر إستراتيجية القصص الرقمية في تنمية أسلوب النّفي لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها.

٢. التحقق من دور إستراتيجية القصص الرقمية في بقاء أثر التعلم لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما أثر إستراتيجية القصص الرقمية في تنمية أسلوب النفي لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها؟

٢. ما أثر إستراتيجية القصص الرقمية في بقاء أثر تعلم أسلوب النفي لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها؟

الإطار النظري

مفهوم القصة الرقمية، وأهميتها

تعد القصة الرقمية من الوسائل المستحدثة في مجال التعليم، عمومًا وتعليم اللغات خصوصًا. لكن يبدو أن حظ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تطبيق القصة الرقمية في التدريس بوصفها إستراتيجية تعليمية حديثة لم يكن وافرًا، غير بعض المحاولات التي تجرى تطبيقًا لأدوات الدراسات والبحوث العلمية التي يقوم بها بعض أعضاء هيئة التدريس، وبعض طلاب الدراسات العليا في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

والقصة الرقمية وسيلة من الوسائل التي تستخدم في زيادة فاعلية التعلم من خلال توفير الصور، والشرائح، ومقاطع الفيديو، والمثيرات الصوتية، بالإضافة إلى المحتوى اللغوي المعدّ على هيئة قصص روائية، وقد تباينت تعريفات التربويين حولها؛ نظرًا إلى اختلاف وجهات النظر في مفهومها، وفي هذا السياق ذكر (Salmons, 2006,13): «أنها التطور الحادث على القصة التقليدية المتعارف عليها؛ وذلك بالاعتماد على التكنولوجيا الرقمية التي وفرت للقصة النصوص، والصور المتحركة، والصوت؛ بغرض إنتاج قصة متماسكة إلكترونيًّا، تلعب دورًا فريدًا في التعليم». وهذا ما أشار إليه (الحربي،٢٠١٦، ص٢٨١) في دراسته، أنها «تتضمن سرد أحداثٍ وحكايات قصيرة معدة تربويًّا، ويتمّ المزج بينها وبين الوسائط الإلكترونيّة المتعدّدة، والمناسبة من (صور، وفيديوهات، ورسوم متحركة، ومؤثرات صوتية باستخدام أحد برامج التأليف الحاسوبية»، وهذا ما أكدته (Frazel, 2011,9) بأنها: « تلك العملية التي تدمج الوسائط التعليمية المتنوعة لإثراء النصوص المكتوبة والمنطوقة بالمؤثرات الموسيقية والصور المتحركة».

وبهذا فإن مفهوم القصة الرقمية ينحصر في توظيف الوسائط الإلكترونية المختلفة في عرض المحتويات التعليمية مع إضافة المؤثرات الصوتية والبصرية، وتستفيد الدراسة الحالية من هذا المفهوم، وتوظفه في تدريس متعلمي العربية الناطقين بغيرها أسلوب النفي الذي سيعده الباحث على هيئة قصص قصيرة؛ مما يتيح الفرصة للمتعلمين من التفاعل مع أحداث القصة ومتابعة خطواتها باهتمام أكبر، وأداء الأنشطة المرتبطة بمحتواها، والإسهام في إثراء التعلم والمشاركة في جميع خطواته؛ مما يجعله تعلمًا ذا معنى عبر مناقشة النقاط الواردة في محتوى القصة، خاصة ما يتعلق بالحوار والنقاش، والأسئلة المطروحة فيها، والجمل الواردة في إجاباتها مستخدمة أسلوب النفي وتعبيراته؛ مما يجعل المتعلمين ينتبهون أكثر لاستيعاب المعاني، ويحاولون تقليد لغة القصة والنسج عليها، والاستفادة من أساليبها المتنوعة، وتوظيفها في أحاديثهم.

إن توظيف القصص الرقمية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أمر مهم جدًّا دلت عليه العديد من الدراسات التي أكدت نتائجها أن توظيف القصص الرقمية يشجع المتعلمين على التعلم والفهم والتفكير، والتطبيق ويسهم في تسهيل التعلم وشرحه بأبسط الطرق، مثل دراسة (البطّوش،٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها فاعلية القصة الرقمية وأثرها في تعليم العربية للناطقين بغيرها بمركز اللغات بالجامعة الأردنية. ودراسة (إبراهيم،٢٠١٧) التي كشفت نتائجها عن أثر التدريس بالقصص القصيرة على إنجازات متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في السودان في تحصيل الطلبة، وفي ذات السياق أثبتت دراسة (أبو عفيفة،٢٠١٦) فاعلية القصص الرقمية، وتأثيرها في نمو مهارات الاستماع النشط، والتفكير الإبداعي لدى الطلاب أفراد العينة، وأسفرت نتائج دراسة (Nazuk et al, 2015) عن أن القصص الرقمية لها فوائد في شدّ انتباه الطلاب، وتعزيز التعلم التعاوني ولعب الأدوار لدى طلاب الجامعة الوطنية للعلوم والتّكنولوجيا (NUST) في باكستان، وأكدت أن أعضاء هيئة التدريس الأصغر

سنًّا هم الأكثر تحمسًا في استخدام القصص الرقمية، وأظهرت دراسة (Figg ,Ward &Guillory, 2009) فاعلية القصص الرقمية في تنمية التدريس والكتابة وإنتاج لقطات فيديو في محتويات الدراسات الاجتماعية، أن استخدام نموذج (Figg) في تصميم القصص الرقمية شجع على تطوير مهارات الكتابة الفعالة. ومثلها دراسة (Dogan & Robin, 2008) التي أثبتت نتائجها أن استخدام القصص الرقمية يرفع من مستوى المهارات التقنية ومهارات العرض لدى الطلبة، كما يرفع من مستوى دافعيتهم.

يتضح من هذا الاستعراض أن القصة الرقمية تسهم في جعل التجربة التعليمية التعلمية أكثر ثراء وإبداعًا، وإمتاعًا، ويعود ذلك بفائدة عظيمة على طرفي التعلم (المعلم، والمتعلم)، فيصبح بذلك التعلم إيجابيًّا وفاعلًا، ويتحسن استيعاب المتعلمين عبر توظيف جميع الحواس في عملية التعلم من خلال الرؤية والسماع، وإجراء الحوار والنقاش، والتحليل، بالإضافة إلى إكسابهم مهارات إبداء الرأي وإصدار الأحكام على محتوى الدروس؛ الأمر الذي من شأنه إضافة المتعة والتسلية في عملية التعلم.

ويتكون التعلم بالقصة الرقمية من أسس يجب أن تتوفر فيه؛ لضمان إنتاج محتوى قصصي تعليمي يحقق أهداف التعلم المنشودة، ويثير اهتمام متعلمي العربية الناطقين بغيرها نحو التعلم، وقد أوضحت (lambert, ٢٠٠٣, ٩-١٩) بأن التعلم بالقصة الرقمية «يقوم على الفكرة الرئيسة التي يبنى عليها محتوى تعليمي، مع وجود هدف تعليمي يحقق الأهداف، وسؤال درامي يطرح في بداية القصة، وتتم الإجابة عنه في نهايتها، مع جودة الصوت وملاءمته للمحتوى، وتناسب سرعة عرض القصة، وجودة اللغة المستخدمة في عرض المحتوى، بالإضافة إلى الإثارة والجاذبية في تنوع الوسائط والصور المصاحبة للقصة».

وحتى تؤدي القصص الرقمية الدور المنوط بها، فلابد من توافر مجموعة من المعايير اللازمة لذلك، وبعد الاطلاع على عدد كبير من تصنيفات المعايير، اختارت الدراسة الحالية معايير (Lambert, 2002:59-60)، ومعايير (ربحي، وعطا، والجرف، ٢٠١٦، ص١٦٠)، ودمجت تلك المعايير؛ لتصبح مجموعة واحدة، قسمت إلى قسمين: معايير خاصة بمحتوى القصة اللغوي، ومعايير تتعلق بالتصميم الفني والتقني للقصص الرقمية. كما يوضح جدول (١):

معايير محتوى القصة اللغوي	معايير تقنيات القصة الرقمية
وضوح محتوى القصة، ونصوصها	توافر الأصوات، والحركة، والألوان، والرسومات فيها
تحديد أهداف القصة الإجرائية	انسجام مكوّنات القصة مع الوسائط المستخدمة فيها
اشتقاق محتوى القصة من أهدافها التعليمية	قلّة تكاليف تصميم القصة
توفير الدقة، والتكامل، والتتابع في عرض محتواها	سهولة نشر القصة عبر الإنترنت، أو الأقراص المدمجة.
وضوح سيناريو القصة، ودقته	تميزها بخلفيات موسيقية هادئة ومناسبة للتعليم
قِصَر القصة نسبيًّا.	تميزها بالانسجام بين مكوناتها السمعية والبصرية.
تميز أحداث القصة بالتشويق والمتعة والإثارة	تنوّعها في سرد الأحداث وعرض المشاهد سرعة وبطئًا.
توافر الأنشطة التعليمية المحققة لأهدافها	التصميم الفني المناسب؛ لعرض محتوى القصة الرقمية.

وتنتج القصص التعليمية بطريقتين، الطريقة الأولى هي تشاركية بين الطلاب ومعلميهم، والثانية: الاستفادة من القصص المعدّة لأغراض التعليم، وفي كلتا الحالتين يمرّ إنتاج القصص الرقمية بعدة خطوات، تتمثل في: تحديد المجال العام للقصص، وقد حُدِّد في هذه الدراسة، وهو تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. بالإضافة إلى كتابة نصوص القصص، وتمثلت في ستة نصوص تعليمية من سلسلة تعليم اللغة العربية المستوى الثالث النحو، المقرر على متعلمي المستوى المتوسط في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وحُوِّلت إلى قصص تعليمية؛ بغرض تدريس أسلوب النفي، وإعداد السيناريو التعليمي عبر الوسائط الإلكترونية المراد استخدامها.

ويضاف إلى ذلك توفير المصادر الوسائط المطلوبة؛ لإنتاج القصة، مثل: (الإنترنت، الحاسب، الماسح الضوئي، الأقراص المدمجة، الكاميرا، وغيرها)، والخطوة قبل الأخيرة تتمثل في إنتاج القصص الرقمية باستخدام برامج إلكترونية متخصصة، واختارت الدراسة الحالية برنامج (storyboard)؛ لتصميم القصص الرقمية الخاصة بدمج محتوى أسلوب النفي. والخطوة الأخيرة الخاصة بإنتاج القصص هي التنظيم، وفيه ترتب مقاعد المتعلمين بطريقة مريحة تمكن كل متعلم من المشاهدة مشاهدة مريحة؛ تمهيدًا لعرض القصة الرقمية عليهم بهدف تقويمها وتطويرها، وجمع التغذية الراجعة عن كيفية تحسينها.

ولهذا تظهر الحاجة إلى استخدام إستراتيجية القصة الرقمية في تدريس أسلوب النفي لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؛ لتحسين مهارات (التذكر، والفهم والتطبيق) لديهم؛ وذلك بإيجاد بيئة تعلم فعالة تحث المتعلمين على التفاعل النشط مع المحتوى التعليمي القصصي في جو واقعي قريب من مداركهم الحسية، فتثير حماستهم ودافعيتهم، وتشد انتباههم نحو التعلم، وتسهم في تنمية أسلوب النفي لديهم، كما تساعد في استثمار نقاط القوة لديهم، وتتيح لهم تحقيق التعلم لا سيما وأن الدراسات التي تناولت هذا الأسلوب قليلة.

التدريس باستخدام القصة الرقمية

تستخدم القصة الرقمية في تدريس اللغة استخدامًا فعالًا إذا أحسن اختيارها وتصميمها بما يوافق المحتوى اللغوي المراد تعليمه، وتعتمد فاعليتها على أمرين اثنين: تصميم القصة المناسبة، أو اختيارها، واختيار المحتوى اللغوي المناسب، ويمكن تحديد الملامح العامة لاستخدام القصة الرقمية في التدريس وفق المراحل الآتية:

المرحلة الأولى، وهي مرحلة ما قبل العرض وتشمل: إعداد الدروس التي تناسب خصائص المتعلمين، وتقديمها عبر قصة رقمية، وتحويل محتوى الدروس إلى قصص مكتوبة، ودمجها في الوسيط الإلكتروني الرقمي، وترتيب مكان المشاهدة، إصدار توجيهات التعلم للمتعلمين.

المرحلة الثانية، وهي مرحلة العرض وتشمل: التهيئة المناسبة لجذب انتباه المتعلمين لموضوع القصة الرقمية، وتحديد المهام المطلوبة منهم عقب مشاهدة القصص الرقمية، ومشاركة المتعلمين في المشاهدة، والتفاعل مع أحداثها.

المرحلة الثالثة، وهي مرحلة ما بعد العرض، ويتم فيها مناقشة المتعلمين في محتوى القصص، ومضمونها وأحداثها، وعناصر اللغة، ومهاراتها المستهدف تنميتها عبر القصة الرقمية، وطرح أسئلة الاستيعاب حول معانيها، وتراكيبها، وأساليبها، وجميع عناصرها، وطرح أسئلة التقويم؛ لقياس مدى فهم المتعلمين لما قدم، وتقويم مدى قدرتهم على تطبيق ما تعلموه، بالإضافة إلى تقييم تفاعلهم الإيجابي حول محتوى القصص وأنشطتها وتدريباتها بوصفها أنشطة تعزز تعلم أسلوب النفي وترسخ استعماله لدى المتعلمين.

أسلوب النفي

يعد النفي من الأساليب التي لها استعمال واضح وحضور قوي في اللغة العربية، وهو من الحاجات التعبيرية في التواصل اللغوي في اللغات كلها، ويستعمل في نطاق واسع مثله مثل أساليب الاستفهام والنهي، والتعجب، والنداء، والأمر، وغيرها من أساليب العربية، ويصنف من أقسام الخبر كما ذكر (اللبدي، ١٩٨٥، ص١٧٢١)، وفكرته الأساسية النقض والإنكار، ويستخدم في ذلك أدوات متنوعة تؤكد هذه الفكرة.

ويتلون مفهومه حسب مجال الدراسة نحوية كانت أم بلاغية، والدراسة الحالية معنية بتعليم الناطقين بغيرها أسلوب النفي، فيممت شطر المحدثين

ممن عرفوا النفي؛ لأن الأقدمين لم يكن (باب النفي) ضمن مصنفاتهم، فعرفه (المخزومي، ١٩٦٤، ص٦٥) بأنه «أسلوب لغويّ تحدده مناسبات القول، وهو أسلوب نقض وإنكار؛ يستخدم لدفع ما يتردّد في ذهن المخاطب». وذكر (أبو المكارم، ٢٠٠٧، ص١٧٣) بقوله: «هو الإخبار عن ترْك الفعل، ولا يكون إلّا بأداة تشعر بالنّفي». كما أورد (اللّبدي، ١٩٨٥، ص١٧٢٢) تعريفًا آخر يقول فيه: «النفي عند أهل العربية من أقسام الخبر، مقابل الإثبات والإيجاب، ويُسمّى الجحد». وعرّفه (عمايرة، ٢٠٠٤، ص٥٦)، قائلًا: «أسلوب من أساليب العربية التي يعبّر بها عن مقصد خاص في مواقف كلامية معينة». وبالنظر إلى هذا العرض من أقوال العلماء، يمكن تعريفه إجرائيًّا بأنه «إدخال أداة النفي على الفعل أو الجملة المراد نفيها؛ بهدف نفي القول، أو الفعل، أو السلوك، وعدم حدوثه، وهو عكس الإثبات تمامًا». ويعد من أساليب اللغة المهمة؛ لتعلقه بالحدث الكلامي، فالمتحدث يحتاج إليه في أثناء حديثه لنفي حدث، أو معنى، أو فكرة، أو سلوك قام به، أو نُسب إلى غيره، وتستخدم فيه أدوات نافية ترد قبل الجمل المنفية – غالبًا – على اختلافها، سواء أكانت جملًا اسمية، أم جملًا فعلية.

وينقسم أسلوب النفي إلى: نفي صريح، وهو كما أوضح (عيسى، ١٩٨٥، ص٨): « كل نفي يستخدم الأدوات سواء أكانت حروفًا، أم أفعالًا، أم أسماء، ويدخل هذا النوع من النفي في إطار التركيب الوظيفي للجملة العربية، وسواء أكانت هذه الأداة لفظية كالأدوات المعروفة، أم عبر النبر والتنغيم»، ونفي ضمني، والدراسة الحالية معنية بالنفي الصريح؛ نظرًا إلى حاجة متعلمي العربية الناطقين بغيرها في هذا المستوى إلى تعلمه للتواصل اللغوي مع غيرهم، بالإضافة إلى عدم بلوغهم مراحل تعلم دلالاته المعنوية والإيحائية، ومنها أسلوب النفي الضمني، فلابد من بناء معارفهم اللغوية ومهاراتهم أولًا عبر التعرف على أسلوب النفي الصريح وإجادته، واستعماله في أحاديثهم وكتاباتهم خاصة في هذه المرحلة من تعلم اللغة العربية لاسيما أن متعلمي العربية الناطقين بغيرها يتعرضون في أثناء تعلم اللغة العربية لعبارات تحمل معنى النفي دون ذكر أدوات النفي (مسموعة، أو مكتوبة)،

فيشكل عليهم فهم المعنى، وربما تكون استجاباتهم في غير محلها؛ لذلك يجب أن يتعلموا هذا الأسلوب، ويستعملونه في حياتهم الأكاديمية، وتواصلهم مع الناطقين بها.

ويتركب أسلوب النفي من أربعة عناصر، هي: أداة، ومنفيّ، ومنفيّ عنه، ونافٍ (متكلم)، وتنتظم الجمل في أسلوب النفي الصريح وفق الآتي: أداة نفي أولًا، ثم يليها المسند إليه (المبتدأ)، ثم المسند (الخبر) في الجملة الاسمية، مثل: قوله تعالى: (وما ربّك بظلّام للعبيد)، فصلت، آية، ١٤٦. أما النفي في الجملة الفعلية، فيكون بالأداة أولًا، ثم يليها المسند (الفعل)، ثم المسند إليه (الفاعل)، **مثل قوله تعالى:** (لا يحبّ الله الجهر بالسّوء من القول إلّا من ظلم)، النساء، آية ١٤٨.

والأدوات التي تستعمل في أسلوب النفي المحددة في هذه الدراسة، هي: (لا، ما، ليس، لن، لم)، وتتميّز هذه الأدوات بدخولها على الأسماء، وعلى الأفعال، وبعضها مشترك بينهما.

١. لا، وتدخل على الأسماء والأفعال: مثل: لا طالب في الفصل / لا تكتب قبل أن تفهم.

٢. ما، وتدخل على الأسماء والأفعال مثل: ما طالبُ علم كسولا / ما عادَ المزارع من الحقل.

٣. ليس، تدخل على الجملة الاسمية لنفي مضمونها مثل: ليس الجوُّ باردًا.

٤. لم، وتدخل على الفعل المضارع لنفي وقوع الحدث في الماضي مثل: لم يكتبْ عليٌّ الدّرس.

٥. لن، وتدخل على الفعل المضارع لنفي وقوع الحدث في المستقبل مثل: لن يسافرَ عمرُ هذا الأسبوع.

وعلى الرغم من أهمية أسلوب النفي في تحديد معاني الجمل والعبارات، وما تعكسه خصائصه النحوية والدلالية في توجيه المعاني، إلا أنه يساعد في توضيح المعاني، وإزالة أي احتمالات، أو تفسيرات خاطئة لمقاصد المتحدث، ويجعل الاتصال اللغوي فعالًا ودقيقًا، ويحدد الأمور التي يجب على الشخص عدم فعلها، أو قولها، ويساعد في تجنب الإساءة إلى الآخرين، ويستخدم أسلوب النفي كذلك في التعبير عن التواضع والاحترام، وتحسين العلاقات الشخصية، وتجنب أي سوء فهم أو خلافات.

ومع هذه الأهمية إلا أن النحاة لم يفردوا له بابًا مستقلًّا في مصنفاتهم يجمع أدواته، ومعانيها ودلالتها، بل جاءت أدواته متناثرة، ومتفرقة ضمن موضوعات النحو وأبوابه المختلفة، كما ذكر ذلك (مصطفى، ٢٠١٤، ص١٦) بقوله: «...فالنفي مثلا كثير الدوران في الكلام، مختلف الأساليب في العربية، متعدد الأدوات، ينفي بالحرف، وبالفعل، وبالاسم»، وانعكس ذلك انعكاسًا سالبًا على محتوى تعليم العربية للناطقين بغيرها، فلم تخصص له دروس وأنشطة تعزز من إجادته واستعماله، إلا في معرض تعليم التراكيب فيقدم ضمنها، وتقتصر الأنشطة والتدريبات على جميع الأساليب اللغوية كأساليب (الاستفهام، والنهي، والنداء، والتعجب، والتوكيد، والنفي، وغيرها من أساليب اللغة) دون التركيز على الأنشطة والتدريبات التي ترسخ أسلوب النفي في أذهان متعلمي العربية الناطقين بغيرها؛ مما يضعف مهارات هؤلاء المتعلمين في استخدامه تحدثًا وكتابة.

صعوبات أسلوب النفي لدى الناطقين بغير العربية

أشارت العديد من الدراسات إلى بعض الصعوبات التي يواجهها متعلمو العربية الناطقون بغيرها، ومنها دراسة (خطوط، ومصباح، ٢٠١٩) التي أكدت نتائجها أن الناطق بغير العربية يجد صعوبة في استخدام تراكيب اللغة العربية كأن

يجمع بعض الكلمات ويبني منها تركيبًا على أوزان لغته الأم، وفي ذات السياق أكدت دراسة (صالح، والناهي ٢٠١٩) أن أبرز المشكلات اللغوية التي يعاني منها الناطق بغير العربية، هي إحساسه بأن القواعد النحوية مشابهة لقوانين الرياضيات والفيزياء، كما أثبتت دراسة (الشايع، ٢٠٢٠) أن هدف تعلم التراكيب النحوية هو سلامة استعمالها وكيفية توظيفها في التواصل، وليس حفظ قواعدها، وهذا مكمن صعوبتها.

ويتضح من هذا أن صعوبات استخدام القواعد النحوية، والتراكيب اللغوية لدى الناطقين بغيرها، ومنها أساليب اللغة ذات الارتباط العضوي بهذه القواعد والتراكيب. إنما هي صعوبات نحوية وتركيبية تتعلق ببناء الجمل وإنشاء التعبيرات التي تدخل عليها أدوات النفي في أثناء التحدث، أو الكتابة؛ وحتى يفهم متعلمو العربية الناطقون بغيرها أسلوب النفي، فلابدّ أن يتعلموا أولًا الجمل البسيطة، ومكوناتها، وكيفية نفيها، وكيفية اختيار أدوات النفي المناسبة التي تعبّر عن معنى النفي وزمانه، والنافي، والمنفي عنه.

ومن أهم صعوبات أسلوب النفي التي رصدها الباحث لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها عندما أعد أسئلة مبدئية طرحها على عينة استطلاعية عددها ثمانية متعلمين؛ للتعرف على الصعوبات المحتملة التي يمكن أن يواجهها أفراد العينة في أثناء بحث هذا الموضوع، فتركزت في: (عشر جمل مثبتة، ومتنوعة الأدوات، وطلب منهم نفيها باستعمال أدوات النفي المحددة في الدراسة، وهي: (لا، ما، ليس، لن، لم)، وجاءت إجاباتهم على النحو الآتي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٢) صعوبات أسلوب النفي لدى عينة الدراسة

الجمل المثبتة	الاستجابات الخطأ	الصواب
قرأتْ فاطمة الدرس	لن قرأت فاطمة الدرس	ما
عندي رجلٌ كبيرفي البيت	ما عندي رجل كبيرفي البيت	ليس
نجلس في الحديقة غدًا	لا نجلس في الحديقة غدًا	لن
سليمانُ مهندس	ما سليمان مهندس	ليس
جاءَ صديقي من المطار	ليس جاء صديقي من المطار	ما
يتحدثُ خالد عن المحاضرة غدًا	ما يتحدث خالد عن المحاضرة غدًا	لن
الطعامُ لذيذ، والشرابُ كثير	ليس الطعام لذيذ، والشراب كثير	لا
قام الطالبُ من الكرسي	لن قام الطالب من الكرسي	ما
يكتب الطالب الدرس	ما يكتب الطالب الدرس	لم
مدرس في الفصل	ليس مدرس في الفصل	لا

يظهر الجدول السابق بعض صعوبات تواجه متعلمي العربية الناطقين بغيرها في استعمال أسلوب النفي وأدواته، استعمالًا صحيحا يمكّنهم من تحويل الجمل المثبتة إلى جمل منفية باستعمال أدوات النفي المناسبة لكل جملة، وأن أخطاءهم تدور حول عدم فهم وظائف أدوات النفي ودلالاتها في الجمل، وسياقتها المختلفة.

ويلاحظ ـ أيضا ـ عندما طرحت عليهم أسئلة شفهية مثل: (هل حضر زميلكم فلان؟ فكانت الإجابة: لا، ليس حضر فلان)، فيستبدلون أداة بأداة ولا يدركون أن الإجابة عن السؤال بـ(هل) تكون إجابته: (نعم، إثباتًا، أو، لا نفيًا)؛ ولهذا تجري هذه الدراسة؛ لتنمية أسلوب النفي لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها، وتعديل السلوك اللغوي الخطأ لديهم.

ونظرًا إلى أهمية أسلوب النفي في عملية التواصل اللغوي، وحاجة متعلمي العربية الناطقين بغيرها إلى تعلمه، وإتقان استعماله، ودوره المحوري في أحاديث الناس، فضلًا عن ارتباطه بأساليب اللغة العربية الأخرى إلا أنه لا توجد دراسة تتعلق بأسلوب النفي في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ـــ بحسب ما اطلع عليه الباحث ـــ ولهذا السبب أجريت الدراسة الحالية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث جاءت في قسمين: نظري، وتطبيقي، فاهتم القسم النظري بموضوعات تكشف عن بعض ما كتب حول إستراتيجية القصص الرقمية، وأسلوب النفي، في حين اهتم القسم التطبيقي بتدريس أسلوب النفي وتنميته وفق إستراتيجية القصص الرقمية، وبيان بقاء أثر التعلم لدى أفراد العينة من متعلمي العربية الناطقين بغيرها.

بقاء أثر التعلم، ومفهومه

عرفت (السيد، ٢٠١٣، ص١٢٣) بقاء أثر التعلم بأنه: «الاحتفاظ بالمعلومات، أو المفاهيم العلمية، أو ما قام به الطالب بتحصيله في مادة تعليمية بعد فترة محددة»، وعرفه (اللقاني، والجمل، ٢٠٠٣، ص٧٥) بقولهما: «كل ما تبقى للمتعلم مما سبق تعلمه من مواقف تعليمية، أو ما مر به من مواقف». وبناء على المفهوم، يعد بقاء أثر التعلم، وتذكر ما تم تعلمه من العوامل الرئيسة في توافق المتعلم مع مواقف التعلم الجديدة، خاصة عندما يجد نفسه أمام موقف يتطلب تعلم أشياء معينة كان قد تعلمها من قبل، ومن ثم فإنه يصعب عليه التعلم دون عملية تذكرها.

وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يستعمل متعلمو العربية الناطقون بغيرها خبراتهم السابقة سواء أكانت في لغاتهم الأم، أم في اللغات التي تعلموها في بلادهم في مواقف تعلم اللغة العربية بوصفها جزءًا من البناء الأساس للمحتوى اللغوي الذي يتعلمونه حاليًّا، وذكر كل من (أبو القاسم، والحويطي، وشوقي، وحسين، ٢٠١٥، ص٥٨٥) في هذا الشأن أنه: «من الصعب في الموقف الجديد إعادة تعلم هذه الأشياء القديمة».

وبهذا يمكن لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها إسقاط خبراتهم السابقة، ومعارفهم بقواعد لغاتهم الأصلية على قواعد النحو العربي، وخاصة أسلوب النفي، فيتذكرون تلك القواعد ويطبقونها على هذا الأسلوب، وهناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في حفظ الطالب للمعلومات، وبقاء أثرها في ذاكرته، بحسب ما ذكره (حسين، ٢٠٠٦، ص٦٨)، منها:

١. المعنى، وكلما ازداد وضوح محتوى التعلم قلّ نسيانه، بمعنى أن المحتوى ذو المعنى يبقى في الذاكرة أكثر من المحتوى الذي لا معنى له. كما يؤثر المعنى في درجة صعوبة المحتوى وسهولته، وطريقة تقديمه للمتعلمين.

٢. توكيد التعلم وتجويده، ويقصد به تجاوز الحد الأدنى للحفظ ويكون هذا بالتكرار للوصول إلى إجادة المحتوى، وينتج عنه بقاء أثر التعلم.

٣. التنظيم، إذا نُظِّمت مواد التعلم بحيث تصبح أنماطًا من الوحدات ترتبط فيما بينها بدرجات معينة من التنظيم يكون الحفظ في هذه الحالة مرتبطًا بهذا التنظيم ولدى ارتباط المواد بنمط من العلاقات المنطقية يزداد الحفظ تحسنًا وكفاءة؛ لأن هذا الارتباط يسهل عملية الاستذكار.

٤. أسلوب السؤال من المتعلم والجواب من المعلم، ويعتبر هذا الأسلوب من طرائق التعلم القديمة وتتم عن طريق توجيه سؤال من المتعلم للمعلم عما يجهله، فيجيبه المعلم، ويستفيد من ذلك باقي الطلاب.

٥. الأسلوب القصصي، ومن المعروف أن للقصة تأثيرًا كبيرًا في التدريس وتعتبر القصة وسيلة تربوية وتعليمية ناجحة ومؤثرة إذ إن الطلاب وعلى الأخص الصغار منهم ينتبهون إلى القصة بإرادتهم انتباهًا كبيرًا.

المنهجية والإجراءات

تستعرض هذه الدراسة الإجراءات المتبعة فيها، وشملت المنهج، ومجتمع الدارسة وعينتها، وكيفية اختيارها، وإعداد قائمة بمعايير تصميم القصص الرقمية اعتمادًا على الفيديو التعليمي، والبرنامج التعليمي المعدّ على هيئة قصص، ووصف أدوات الدراسة وكيفية إعدادها، والتأكد من صدقها وثباتها، وإجراءات تطبيقها، وتحديد معايير التقييم وفقا لتقسيمات (B. bloom) في صياغة مخرجات التعلم في البرنامج، والإجراءات التي اتُبعت في التحليل البيانات إحصائيًّا.

أولا: منهج الدراسة

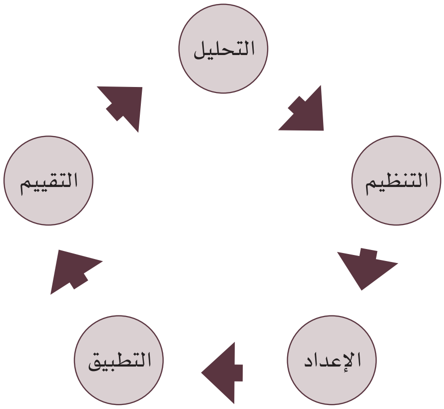
استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بوصفه تجربة تهدف إلى الكشف عن أثر إستراتيجية القصص الرقمية في تنمية أسلوب النفي، وبقاء أثر التعلم لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها عن طريق التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (الضابطة، والتجريبية).

ثانيا: مجتمع الدراسة، وعينتها

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع متعلمي المستوى المتوسط في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعددهم ستة وخمسون متعلمًا في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي خمسة وأربعين وأربعمئة وألف هجرية. وزعوا في شعب أربع، واختيرت العينة من أربعة وأربعين متعلمًا من المستوى المتوسط الناطقين بغيرها؛ واختيروا بطريقة قصدية؛ بسبب نوعية العينة حيث يجب أن تكون من المتعلمين الذين يجدون صعوبة في فهم أسلوب النفي وتطبيقه، ووزعوا إلى مجموعتين ضابطة وعدد أفرادها اثنان وعشرون متعلمًا درسوا المحتوى التعليمي المعدّ بالطريقة التقليدية، وتجريبية وعدد أفرادها اثنان وعشرون متعلمًا. درسوا المحتوى ذاته وفق البرنامج القائم على إستراتيجية القصص الرقمية.

ثالثا: تصميم البرنامج القائم على القصة الرقمية

بعد مراجعة الأدبيات التربوية التي تناولت نماذج تصميم البرامج التعليمية، والاطلاع على العديد من الدراسات كدراسة (السندي،٢٠١٦)، ودراسة (عطية،٢٠١٦)، ودراسة (فارس،٢٠١٩)، ودراسة (Figg, Ward &Guillory, 2009) أعدت القصص الرقمية وفق نموذج الفيديو التعليمي؛ وذلك لاشتمال النموذج على جميع مراحل التصميم التعليمي واتصافه بالبساطة والوضوح وفق خطوات يوضحها شكل (١):



أولا: مرحلة التحليل:

وتتعلق هذه المرحلة بتحديد المشكلة، وتمثلت في ضعف استعمال أسلوب النفي لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتقدير احتياجاتهم وفق الآتي:

١. تحديد الهدف الرئيس للبرنامج التعليمي، وتمثل في تنمية أسلوب النفي لدى متعلميz العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

٢. تحديد المتعلمين، وهم متعلمو العربية من الراشدين الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط.

٣. تحديد احتياجاتهم، يجدون صعوبة في استعمال أسلوب النفي (فهمًا، وتطبيقًا)، فيحتاجون إلى تنميته.

٤. لم يدرسوا من قبل بإستراتيجية القصة الرقمية.

ثانيا: مرحلة التنظيم:

أي تنظيم المحتوى تنظيمًا هرميًا تراكميًا؛ لمساعدة المتعلمين على اكتساب المعرفة وتطبيقها تطبيقًا أفضل، وتشمل تحديد الأهداف الإجرائية السلوكية، وهي قدرة المعلم على أن:

١. يعدد أدوات النفي.

٢. يميز بين الجمل المنفية والجمل المثبتة.

٣. يوظف التعبيرات الدالة على النفي في مواقف اتصالية.

٤. يطبق أدوات النفي في التحدث والكتابة تطبيقًا صحيحًا.

٥. يستعمل أسلوب النفي في مواقف اتصالية جديدة.

ثالثا: الإعداد:

وتمثلت في تجهيز غرفة المصادر، والتأكد من توافر جهاز حاسب، وجهاز عرض المحتوى اللغوي (القصص الرقمية)، وسماعات، وأدوات، أقلام، وسبورة.

رابعا: التطبيق:

صمم برنامج تعليمي قائم على تحويل النصوص التعليمية إلى سرد قصصي تقليدي وفق الآتي:

١. اختيار مهارات (التذكر، والفهم، والتطبيق) من تقسيمات (B. bloom)؛ لبناء القياس عليها.

٢. تقسيم أسلوب النفي إلى ثماني مهارات فرعية، بالإضافة إلى المحافظة على بقاء أثر التعلم لدى أفراد العينة.

٣. اختيار المحتوى التعليمي (النصوص) من كتاب النحو الثالث من سلسة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية المقرر على (المستوى المتوسط) بناء على توصيفاته المعتمدة من قسم الإعداد اللغوي بالمعهد وفقا للخطة الزمنية الموضوعة للعام خمسة وأربعين وأربعمئة وألف هجرية، وعددها ستة دروس، وهي، كما يوضح الجدول (٣):

مهارات التذكر	مهارات الفهم	مهارات التطبيق
يعدد أدوات النفي	يميز بين الجمل المنفية، والجمل المثبتة	يجيب عن الأسئلة بأسلوب النفي شفاهة وكتابة
يحدد عناصر أسلوب النفي	يوظف التعبيرات الدالة على النفي في مواقف اتصالية	يطبق أدوات النفي تطبيقًا صحيحًا
يختار الترتيب الصحيح لأدوات النفي في الجمل		يستخدم أسلوب النفي في مواقف اتصالية جديدة

واختار الباحث نمط التدريس المباشر (المحاضرة)، وأُجلس المتعلمون في شكل دائرة بحيث يتمكن كلّ واحد منهم مشاهدة شاشة العرض بطريقة مريحة، على أن تعرض قصة واحدة في الدرس الواحد ضمن الخطوات الآتية:

١. إعداد سيناريو لكل قصة رقمية تتكون من:

٢. إعداد النصوص على هيئة قصص رقمية قصيرة، وهي (من يستحق الجوهرة، الصياد والحمام، رحلة بالقطار).

٣. إعداد الصور، وفق معايير الوضوح والملاءمة للهدف التعليمي المراد تحقيقه، والتزامن مع الصوت.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤. الصوت، ويتكون من المؤثرات والتعليق المصاحب للنصوص والصور.
٥. تنسيق ألوان الشاشة، ووضوح عرضها.
٦. مدة العرض، عشر دقائق لكل قصة.
٧. معالجة القصص إلكترونيًّا، باستخدام برنامج (storyboard).
٨. اختيار المؤثرات السمعية، والبصرية.
٩. دمج مؤثرات الحركة على الصور والشرائح.
١٠. توظيف المؤثرات الصوتية، ودمجها مع الصور.
١١. تصميم مقاطع الفيديو التعليمي المعبر عن القصص وتسلسلها، وأحداثها.
١٢. تسجيل النصوص بصوت الباحث على قرص (CD).
١٣. إعداد الأنشطة التعليميّة، والتدريبات، ووسائل التقويم المناسبة.

خامسا: التقييم:

حيث رصدت درجة استجابة متعلمي العربية الناطقين بغيرها (العينة)، ومدى تقدمهم والتزامهم بمتابعة أحدث القصص، ومشاركتهم في الإجابة عما يطرح من أسئلة استيعاب، وأداء التدريبات والأنشطة والتكليفات والتطبيقات، والاختبارات وقياس النتائج، وقد ساعدت هذه المرحلة في توجيه سير البرنامج التعليمي.

رابعا: صدق المحتوى

للتحقق من صدق المحتوى عُرِض على محكمين ذوي خبرة وتخصص؛ لإبداء الرأي حول مدى صلاحيته للتطبيق، ومناسبته لعينة الدراسة، وقد أقروا صلاحيته ومناسبته، ولكنهم اقترحوا بعض التعديلات التي تركزت حول زيادة الأنشطة والتدريبات، وأجريت التعديلات التي اقترحها المحكمون، وأصبح المحتوى في صورته النهائية.

خامسا: القصة الرقمية

راجع الباحث الأدب التربوي، والدراسات المتعلقة بتصميم القصص الرقمية، كدراسة دراسة (إبراهيم،٢٠١٧) ودراسة (أبو عفيفة،٢٠١٦)، ودراسة (Figg ,Ward &Guillory, 2009)، والدراسات المتعلقة بمتغيرات الدراسة (إستراتيجية القصة الرقمية، وأسلوب النفي، وبقاء أثر التعلم)، كدراسة (السيد، ٢٠١٣)، ودراسة (اللقاني، والجمل، ٢٠٠٣)، واطلع على عدد من نماذج البرامج التعليمية القائمة على القصص الرقمية كنموذج (Addie)، ونموذج (storyboard)، ونموذج (Digital vaults) ومن ثم اختار تصميم الفيديو؛ بغرض تطوير النصوص، ودمجها في الفيديو التعليمي؛ ولتحقيق ذلك استخدم مجموعة من التطبيقات التي تعمل على أنظمة تشغيل مختلفة، كما لخصها (أبو مغنم، _٢٠١٣، ص٩٣)، وهي تطبيق:

١. (storyboard)، لتصميم القصص الرقمية.
٢. (PowerPoint)؛ لإدراج الشرائح التعليمية المعدة على هيئة قصص رقمية.
٣. (Faststoe) للتسجيل الصوتي.
٤. (Pixton)؛ لإنشاء الرسوم والقصص المصورة.
٥. (google)؛ لتحميل بعض صور القصص الرقمية.
٦. (video)، لتحويل شرائح تطبيق (PowerPoint)؛ إلى مقاطع فيديو، مدة المقطع عشر دقائق.

صدق القصة الرقمية، للتحقق من صدقها الظاهري من حيث التصميم التقني والإخراج الفني أعدّ الباحث قائمة تكونت من ثمانية محاور، تحتها ثلاثة وعشرون معيارا؛ لتقييم تصميم القصص الرقمية في صورتها الاولية، وأرسلت إلى ستة محكمين من ذوي الخبرة والتخصص في مجال تقنيات التعليم، ومناهج

التدريس وطرائقه؛ لإبداء الرأي حول مدى صلاحية التصميم الفني للقصص الرقمية ومناسبته للتطبيق، ولمعرفة مدى صدق تصميمها، وتوافر المعايير اللازمة لذلك استخدم مقياس (Likert Scale) الثلاثي (متوافر، متوافر إلى حدّ ما، غير متوافر) حيث أعطيت قيم لكل معيار على النحو الآتي:

(متوافر من ٢٠٪ -١٠٪)، (متوافر إلى حد ما من ١٠٪-٥٪)، (غير متوافر من ٥٪-١٪)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤) محاور القصص الرقمية ودرجة توافر معاييرها.

الرقم	المحاور	عدد المعايير	النسبة المئوية	درجة التوافر		
				متوافر	متوافر إلى حد ما	غير متوافر
١	محتوى القصص	٣	١٣,٠٪	√	0	0
٢	انسجام مكونات القصص	٢	٨,٦٪	0	√	0
٣	أهداف القصص	٢	٨,٦٪	0	√	0
٤	وضوح سيناريو القصة، ودقته	٣	١٣,٠٪	√	0	0
٥	الصور	٤	١٧,٤٪	√	0	0
٦	الصوت	٢	٨,٦٪	0	√	0
٧	تنسيق الألوان	٣	١٣,٠٪	√	0	0
٨	الإخراج الفني	٤	١٧,٤٪	√	0	0
المجموع		٢٣				

يظهر الجدول السابق اتفاق المحكمين شبه التام على توافر المعايير (١، ٤، ٥، ٧، ٨) في تصميم القصص الرقمية من حيث المحتوى، ووضوح السيناريو،

والصور، وتنسيق الألوان، والإخراج الفني وحققت درجة التوافر المطلوبة، وهي متراوحة بين (١٣,٠٪، وبين ١٧,٤٪). بينما توافرت إلى حدّ ما المعايير (٢، ٣، ٦) في تصميم القصص الرقمية من حيث دقة الأهداف، ووضوح الصوت، وتراوحت نسبة التوافر بين (١٠٪، ـ٥٪).

وعند قراءة نسب توافر المعايير في محاور تصميم القصص الرقمية في الدراسة الحالية، فيتضح أنها تتمتع بصدق لدى المحكمين، وصالحة من حيث التصميم الفني في محاورها الثمانية، ومناسبة للتطبيق على متعلمي العربية الناطقين بغيرها (العينة)

أولا: إعداد الاختبار.

- الهدف من الاختبار، يهدف إلى قياس أسلوب تحصيل متعلمي العربية الناطقين بغيرها في أسلوب النفي.
- إعداد قائمة بمهارات الاختبار وبنوده، اطلع الباحث على مجموعة من الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات مثل دراسة (الخولي،١٩٩٨)، ودراسة (عودة،٢٠٠٥)، ودراسة (فضل،٢٠١١). فضلًا عن الاطلاع على عدد من الاختبار اللغوية، والاستفادة منها في طريقة إعدادها، وتوظيفها في تصميم اختبار أسلوب النفي الذي أعد على نمط البنود الموضوعية المتمثلة في (الاختيار من متعدد) التي بلغت في صورتها النهائية (٢٥) بندًا؛ لضمان تغطية جميع العناصر المستهدفة. بالإضافة إلى سهولة تصحيح هذا النوع من البنود، وموضوعيته، وقد روعي فيه توافر المعايير العلمية المتعارف عليها، كمناسبته لمستوى المتعلمين اللغوي، وتمثيله مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق)، ووضوح لغة أسئلته وبنودها، والتوزيع العشوائي لإجاباته، وقياس ما وضع له بدقة. مع ارتباط بنوده بالمحتوى اللغوي الذي تم تدريسه؛ ولتحقيق ذلك استطلع الباحث رأي عينة من

أعضاء هيئة التدريس بالمعهد تكونت من خمسة أعضاء عبر المقابلة المباشرة حول محاور الاختبار، وفي ضوء ذلك أعد قائمة بتوصيف عناصر أسلوب النفي المراد قياسها وفق مهارات (التذكر، والفهم، والتطبيق) والجدول (٥) يوضح قائمة بمهارات الاختبار، وبنوده (عددًا، ونسبًا)

المهارات	المؤشرات	أرقام البنود	العدد	النسبة المئوية
التذكر	يعدد أدوات النفي	٢، ١٠، ٦	٦	٢٤٪
	يحدد عناصر أسلوب النفي	٢١، ١٩		
	يختار الأدوات الصحيحة لنفي الجمل	٢٥		
الفهم	يميز بين الجمل المنفية، وبين الجمل ا لمثبتة	٩، ١٣، ١١، ٤، ٧، ٢٢	١٠	٤٠٪
	يوظف التعبيرات الدالة على النفي في مواقف اتصالية	١٤، ٢٤، ١، ١٦		
التطبيق	يجيب عن الأسئلة بأسلوب النفي شفاهة وكتابة	٢٠، ١٨، ١٧، ١٢	٩	٣٦٪
	يطبق أدوات النفي تطبيقًا صحيحًا	٨، ٢٣		
	يستخدم أسلوب النفي في مواقف اتصالية جديدة	٥، ٣، ١٥		
المجموع		٢٥		١٠٠٪

وقد تضمن الجدول السابق أسئلة الاختبار الثلاثة:

السؤال الأول، تكون من ستة مؤشرات أدائية، ونسبة مئوية (٢٤٪)، والسؤال الثاني مؤشراته الأدائية عشرة، ونسبتها المئوية (٤٠٪)، والسؤال الثالث اشتمل على تسعة مؤشرات، بنسبة بلغت (٣٦٪)، وصار بذلك مجموع المؤشرات الأدائية خمسة وعشرون مؤشرًا توزعت عل مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق).

ووضعـت مجموعـة مـن التعليمـات ليسترشـد بهـا المتعلمـون في كتابـة إجاباتهـم، وهـي: (عنـوان الاختبـار، الاسـم والجنسـية، وعـدد الصفحـات، والبـدء بالصفحـة الثانيـة، ومؤشـر نهايـة الصفحـة، ومثـال توضيـحي لكيفيـة الاسـتجابات).

كمـا وزّعـت درجـات الاختبـار علـى الأسـئلة؛ وذلـك بإعطـاء درجتـين لـكلّ بنـدٍ في مسـتوى التذكـر وعـدد بنـوده سـتة بنـود، لتصبـح درجاتـه اثنـتي عشـرة درجـة، ودرجتـين لـكلٍّ بنـد في مسـتوى الفهـم، وعـدد بنـوده عشـرة بنـود، وصـارت درجاتـه عشـرين درجـة، ودرجتـين لـكلّ بنـد في مسـتوى التطبيـق، وعـدد بنـوده تسـعة بنـود، فأصبحـت درجاتـه ثمـاني عشـرة درجـة، وكلّ هـذا للإجابـات الصّحيحـة، وإعطـاء صفـر درجـة للإجابـات الخطـأ، وبذلـك يكـون مجمـوع درجـات الاختبـار خمسـين درجـة، وتكـون الاختبـار في نسـخته الأولى مـن إحـدى وثلاثـين مفـردة.

ثانيا: صدق الاختبار

- صـدق المحكمين، عرضـت الاختبـار بصورتـه الأوليـة علـى سـتة مـن خـبراء القيـاس والتقويـم، والمناهـج وطـرق التدريـس؛ للحكـم علـى مفرداتـه ومسـتوياته الـتي يقيسـها، ومـدى التزامـه بمعايـير بنـاء الاختبـارات، والتأكـد مـن صدقـه وثباتـه، وقـد أبـدى المحكمـون ملاحظـات حـول بعـض بنـوده مـن حيـث الصياغـة وضبـط القيـاس، واقترحـوا بدائـل موضوعيـة في نظـر الباحـث، وتـم الالـتزام بهـا وتعديلهـا، وأصبـح الاختبـار صادقًـا ظاهريًـا بعـدد ثلاثـة أسـئلة وخمسـة وعشـرين بنـدًا.

- صـدق الاتسـاق الداخلـي، للتحقـق مـن صـدق الاتسـاق الداخلـي قـام الباحـث بتطبيـق الاختبـار المكـون مـن ثلاثـة أسـئلة وخمسـة وعشـرين بنـدًا علـى عينـة اسـتطلاعية تكونـت مـن ثمانيـة متعلمـين مـن المسـتوى المتوسـط الناطقـين بغيرهـا (غـير العينـة الرئيسـة)، ورصـدت الدرجـات المحـرزة في

الاختبار؛ باستخدام اختبار (T-test)؛ للتأكد من صدق الاتساق الداخلي بين مهارات (التذكر، والفهم، والتطبيق) لدى العينة الاستطلاعية، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول (٦):

صدق الاتساق الداخلي للاختبار

المهارات	التكرارات	قيمة T	الدلالة الإحصائية عند الدرجة (٠,٠٥)
التذكر	٨	٠,٠٠٨	دالة
الفهم	٨	٠,٠٠١	دالة
التطبيق	٨	٠,٠٠٤	دالة

يظهر من الجدول السابق أن جميع مفردات الاختبار تتمتع بدرجة مرتفعة من صدق الاتساق الداخلي.

- ثبات الاختبار، تحقق الباحث من ثبات الاختبار باستخدام ثبات الإعادة، حيث طبق الاختبار على ذات العدد من العينة الاستطلاعية السابقة المكونة من ثمانية أفراد، ورصدت درجاتها، ثم أعيد تطبيق الاختبار بعد أسبوع واحد من إجراء الاختبار الأول، ورصدت الدرجات، واستخدم معامل ألفا كرونباخ للمقارنة بين الدرجات المحرزة في التطبيقين، كما يوضح:

الجدول (٧) معامل ثبات الاختبار

المهارات	التكرارات	معامل ثبات الاختبار الكلي
التذكر	٨	٠,٣٥
الفهم	٨	٠,٥٦
التطبيق	٨	٠,٤١
الثبات الكلي للاختبار	٢٤	٠,٤٤

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يوضح الجدول السابق أن نتائج معامل ثبات ألفا كرونباخ لمهارات (التذكر، والفهم، والتطبيق) كانت (٠,٣٥) في مهارة التذكر؛ و(٠,٥٦) في مهارة الفهم، و(٠,٤١) في مهارة التطبيق. وتبين أن الثبات الكلي للاختبار بلغ (٠,٤٤)؛ مما يؤكد ثبات الاختبار؛ ولهذا تتميز بنوده بدرجة مقبولة من الثبات يمكن الوثوق بها لتطبيق الاختبار، وأصبح اختبار أسلوب النفي لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها جاهزًا للتطبيق في شكله النهائي ومكونًا من ثلاثة أسئلة، وخمسة وعشرين بندًا، موزعة على المستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق).

تطبيق أداة الدراسة القبلي (الاختبار)

قام الباحث بتطبيق اختبار أسلوب النفي تطبيقًا قبليًّا على مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية)، وعددهم أربعة وأربعين متعلمًا من الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط في يوم الاثنين السادس والعشرين من شهر صفر عام خمسة وأربعين وأربعمئة وألف هجرية. الموافق الحادي عشر من الشهر التاسع عام ثلاثة وعشرين وألفين ميلادية؛ بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين في مهارات اللغة العربية وعناصرها في هذا المستوى، والتأكد من ضبط إجراءات الدراسة؛ وذلك قبل الشروع في تطبيق البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية القصص الرقمية.

ورصدت نتائج درجات المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار القبلي بهدف التعرف على الفروق بينهما من نتائج تحليل الدرجات المحرزة؛ وذلك باستخدام (T-test)، كما يوضح:

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

الجدول (٨) دلالة الفروق بين درجات المجموعتين في الاختبار القبلي

المهارات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة T	الدلالة عند مستوى(a=0,05)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	٠,٨١	دالة
التذكر	٩,٨	١,٩	٩,٩	١,٥		
الفهم	١٥,٠	٢,٤	١٣,٧	٢,٧	٠,٠١	
التطبيق	١٣,٣	٢,٥	١٢,٨	٢,٧	٠,٥٠	
المجموع	٣٨,١	٦,٨	٣٦,٤	٦,٩	١,٣٢	

يتضح من النتائج الواردة في الجدول السابق أن متوسطات درجات متعلمي المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار القبلي لقياس مستوى التحصيل لديهم بلغت قيم (T) للمجموع الكلي (١,٣٢)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستويات مهارات التذكر، والفهم، والتطبيق (٣٨,١)، وكانت قيم (T) (٠,٨١، ٠,٠١، ٠,٥٠) على الترتيب؛ والانحرافات المعيارية للدرجات بلغت جملتها (٦,٨)، وبحساب قيمة (T) الكلية وجد أنها تساوي (١,٣٢) وعند مقارنتها بقيمة مستوى الدلالة (a=0,05) تبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند هذا المستوى بين المجموعتين، وهذا يدل على وجود تكافؤ بين المجموعتين في الاختبار القبلي.

تدريس المحتوى القائم على القصص الرقمية

طبق تدريس المحتوى اللغوي المعدّ (إلكترونيًّا) على هيئة قصص رقمية بعد تعريف متعلمي المجموعة التجريبية بأهدافه، وأهميته، وقد استغرق التدريس أربعة أسابيع بواقع ثلاث محاضرات في الأسبوع؛ وذلك من يوم الثلاثاء السابع

والعشرين من صفر عام خمسة وأربعين وأربعمئة وألف هجرية، الموافق، الثاني عشر من الشهر التاسع، عام ثلاثة وعشرين وألفين ميلادية، إلى يوم الثلاثاء الخامس والعشرين من ربيع الأول، عام خمسة وأربعين وأربعمئة وألف هجرية، حيث استغرق تدريس المحتوى ثمانية وعشرين يومًا، أما متعلمو المجموعة الضابطة، فقد دُرِّسوا المحتوى اللغوي ذاته بالطريقة التقليدية، واستغرق مدة تدريس المجموعة التجريبية نفسها.

التطبيق البعدي للاختبار

طبق الاختبار البعدي على متعلمي المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) عقب الانتهاء من تدريس المحتوى المعدّ إلكترونيًّا؛ يوم الأحد الثلاثين من شهر ربيع أول للعام الجامعيّ، خمسة وأربعين وأربعمئة وألف هجرية، الموافق الخامس عشر من الشهر العاشر عام ثلاثة وعشرين والفين ميلادية؛ للتعرف على مستوى التحصيل المعرفي للمجموعتين في أسلوب النفي الذي درس باستخدام إستراتيجية القصة الرقمية، والطريقة التقليدية، وقد صحح الاختبار البعدي ورصدت درجاته وعولجت إحصائيًّا باستخدام برنامج (SPSS). وتحليلها، واستخراج النتائج، ومناقشتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

تحليل نتائج الدراسة، وتفسيرها

وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية في وصف إجابات أفراد عينة الدراسة عن أسئلة الاختبار وبنوده، كما استخدم اختبار (T.test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات أسلوب النفي وفق تقسيمات (B. bloom) لمهارات التذكر، والفهم، والتطبيق.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نصه: « ما أثر إستراتيجية القصص الرقمية في تنمية أسلوب النفي لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها »؟ جاءت النتائج كما في:

جدول (٩) يوضح نتائج الاختبار البعدي لمجموعتي الدراسة

المهارات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة (T)	الدلالة عند (a=0,05)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التذكر	١٠,٠	١,٣	١٠,٩	١,٢	٠,٠٣	دالة
الفهم	١٤,٧	٢,٨	١٥,٨	١,٧	٠,١١	دالة
التطبيق	١٣,٨	٢,١	١٤,٨	٢,١	٠,١٨	دالة
المتوسط الحسابي الكلي	٣٨,٥	٦,٢	٤٠,٨	٥	٠,٣٢	

يتبين من الجدول السابق الفروق بين متوسطات درجات متعلمي المجموعتين (الضابطة، والتجريبية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في مهارات التذكر، والفهم، والتطبيق (٣٨,٥)، وانحراف معياري قدره (٦,٢) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٤٠,٨)، وانحراف معياري قدره (٥)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ويلاحظ أن متعلمي المجموعة التجريبية قد حصلوا على درجات أعلى من درجاتهم في التطبيق القبلي؛ مما يعني أن توظيف إستراتيجية القصص الرقمية ذو أثر واضح في تدريس أسلوب النفي.

ولحساب حجم الأثر لاستخدام إستراتيجية القصص الرقمية في تنمية أسلوب النفي لدى أفراد عينة الدراسة في ضوء نتائج التطبيق البعدي للاختبار استخدم

الباحث الفروق بين المتوسطات الحسابية في وصف تأثير إستراتيجية القصص الرقمية في النتائج، كما يبين:

جدول (١٠) حجم تأثير القصص الرقمية في التطبيق البعدي للاختبار

المهارات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		الفروق بين متوسطات المجموعتين	حجم التأثير
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التذكر	١٠,٠	١,٣	١٠,٩	١,٢	٠,٩	كبير
الفهم	١٤,٧	٢,٨	١٥,٨	١,٧	١,١	كبير
التطبيق	١٣,٨	٢,١	١٤,٨	٢,١	١	كبير

باستقراء الجدول السابق يتضح تأثير إستراتيجية القصص الرقمية في تنمية أسلوب النفي لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار، وتعزى هذه النتيجة إلى إعداد النصوص التعليمية وصياغتها صياغة سليمة على هيئة قصص رقمية قصيرة تناسب المتعلمين، وتثير دوافعهم وحماستهم بالإضافة إلى إعداد الصور ذات الألوان الزاهية التي تلفت انتباه المتعلمين ووضوح الصوت ونقائه خاصة أن الصوت مألوف لدى أفراد العينة بحكم تعليمهم مهارات اللغة وعناصرها؛ الأمر الذي من شأنه أن يجعل تعلم أساليب اللغة العربية سهلًا وممتعًا وجاذبًا لدى الناطقين بغيرها، وهذا ما أشار إليه (lambert, 2003, 9-19)، في معايير القصة الرقمية الفعالة، و(Dogan & Robin, 2008) الذي أكد أن استخدام القصص الرقمية يرفع من مستوى المهارات التقنية ومهارات العرض لدى الطلبة، كما يرفع من مستوى دافعيتهم، وكذلك (إبراهيم،٢٠١٧) الذي كشفت دراسته عن أثر التدريس بالقصص القصيرة في تحصيل الطلاب.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصه: «ما أثر إستراتيجية القصص الرقمية في بقاء أثر تعلم أسلوب النفي لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها»؟ استخدم اختبار التحصيل البعدي لقياس بقاء أثر التعلم لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في أسلوب النفي بعد مرور أسبوعين من تطبيق اختبار التحصيل، واستخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، وأسفرت النتائج عن:

جدول (١١) اختبار (T.test) لقياس بقاء أثر التعلم

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة الإحصائية
الضابطة	٢٢	٣٨,١	٦,٨	١,٣٢	(0,05=a)
التجريبية	٢٢	٣٦,٤	٦,٩		

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق بين المتوسطات الحسابية بين درجات مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في التطبيق المعاد بعد أسبوعين لقياس بقاء أثر التعلم لدى أفراد العينة. كما يشير إلى أن قيمة T ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0,05)، وهذا يعني وجود تأثير واضح لإستراتيجية القصص الرقمية في تنمية أسلوب النفي لدى أفراد العينة، ويعزى ذلك إلى أن استخدام إستراتيجية القصص الرقمية يجعل متعلمي العربية الناطقين بغيرها أكثر نشاطًا ودافعية نحو تعلم العربية، وأن ما يحصلون عليه من معارف ومهارات يظل راسخًا في أذهانهم؛ مما يعزز التوافق بين ما يتعلمونه ويتدربون عليه شفاهة وكتابة في المواقف التعليمية التعلمية المختلفة يمكنهم من استرجاع المعلومات في الوقت الذي يحتاجون فيه إليها، وأن استخدام إستراتيجية القصص الرقمية يؤدي إلى بقاء أثر التعلم لدى المتعلمين، ويزيد من قدراتهم على التنظيم، وفهم المعاني، واستخدامها في الوقت المناسب.

ملخص نتائج الدراسة

تتلخص أبرز نتائج الدراسة في التالي:

١. استخدام الطريقة التقليدية في تدريس متعلمي العربية الناطقين بغيرها يوصف بأنه ضعيف المردود المعرفي والمهاري، ولا يتمتع بدرجة عالية من تحفيز متعلمي العربية الناطقين بغيرها على الاحتفاظ بالمعارف والمعلومات، واستخدامها وقت الحاجة.

٢. استخدام إستراتيجية القصص الرقمية ذو تأثير كبير وواضح في تنمية عناصر اللغة العربية ومهاراتها لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها، ولها تأثير إيجابي في بقاء أثر التعلم لدى المتعلمين.

توصيات الدراسة، ومقترحاتها

أوصت الدراسة الحالية بالآتي:

١. ضرورة استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات اللغة العربية وعناصرها المختلفة في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٢. إبراز أهمية القصص الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس، ومن في حكمهم لاستخدامها في التعليم الجامعي.

٣. عقد حلقات علمية؛ لتدريب أعضاء هيئة التدريس، أو من في حكمهم على استخدام القصص الرقمية في تعليم الناطقين بغيرها.

٤. تأكيد ضرورة استخدام تقنيات التعلم الحديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وتقترح الدراسة الآتي:

١. إجراء دراسة حول إستراتيجيات تعليم التراكيب اللغوية للناطقين بغيرها، قائمة على القصص الرّقميّة.

٢. إجراء دراسة حول أثر التعليم باستخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات لغوية أخرى.

المراجع العربية

إبراهيم، عبد الرّازق. (٢٠١٧). أثر استخدام القصص القصيرة على تحصيل دارسي اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة في السّودان. مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة، غزة،١ (٥)، ٢١٦ - ٢٢٨.

أبو القاسم، محمود، والحويطي، جليلة، وشوق، نجاة حسين. (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجية

ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية (٢٤٣)٥٨٥-٦٣١.

أبو المكارم، على. (٢٠٠٧). التراكيب الإسنادية، مؤسسة المختار، القاهرة، ط١.

أبو عفيفة. (٢٠١٦). أثر تدريس مادة اللغة العربية باستخدام القصة الرقمية للصف الثالث الأساسي في تنمية مهارات الاستماع النشط، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

أبو مغنم، كرامي بدوي. (٢٠١٣). فاعلية القصص الرقمية التشاركية في تدريس الدراسات الاجتماعية في التحصيل وتنمية القيم الأخلاقية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة الثقافة والتنمية، مصر، العدد (٧٥)، ٩٣-١٨٠.

أبو ناهية، صلاح الدين (١٩٩٨) مدخل إلى القياس التربوي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

البطوش، حسين عبد الكريم، الربابعة، إبراهيم حسن، والحباشنة، قتيبة يوسف. (٢٠٢٠). القصة القصيرة وأثرها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة العلوم الإنسانية، مركز اللغات، الأردن.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. سلسلة تعليم اللغة العربية، المستوى الثالث النحو، ص٥٨-٧٦.

جمعات، توفيق. (٢٠٠٦). النفي في النحو العربي، منحى وظيفي وتعليمي، القرآن الكريم عينة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

الحربي، سلمى عيد بن عبد الله الحربي. (٢٠١٦). فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مجلد (٥)، العدد (٨)، ٢٧٦ -٣٠٧.

حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٦). نظرية الذكاءات المتعددة ونموذج تنمية الموهبة. القاهرة: دار الأفق للنشر والتوزيع.

خطوط، رمضان وجلاب مصباح (٢٠١٩). صعوبات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومقترحات علاجها، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد (٠٤)، العدد (٠٢) ٣٣-٤٨.

الخولي، محمد علي (١٩٩٨)، أساليب تدريس اللغة العربية، درا الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.

ربحي مهدي، حسن، عطا درويش، وليد الجرف. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية القصص الرقمية في إكساب طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة المفاهيم التكنولوجية، مجلة جامعة القدس المفتوحة، للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد (٤)، العدد (١٣)، ص١٤٥-١٨٠.

السندي، سامي بن فهد راشد. (٢٠١٦). أثر استخدام أسلوب روايات القصة الرقمية في تنمية الدافعية وبقاء أثر التعلم في تدريس مادة الفقه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، مجلة الفنون والآداب، وعلوم الإنسانيات والاجتماع، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة المنوفية، مجلد (٣١)، العدد (٣)

السيد، سوزان محمد. (٢,٠١٣). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الغير الهرمية في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية، وتنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بالسعودية، مجلة التربية العلمية، العدد (١٦) المجلد (٢) ٦١-١١١.

الشايع، علي بن جاسر بن سليمان (٢٠٢٠). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين السهولة والصعوبة، مجلة الدراسات العربية، موقع المجلة على الرابط، تم الدخول في تاريخ ٢٢/١١/٢٠٢٣م https://dram.journals.ekb.eg/article_161312 كلية دار العلوم، جامعة ألمينيا.

صالح، غضون فائق، وهيثم الناهي (٢٠١٩). مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا مع اقتراح بعض الحلول، المؤتمر الدولي للغة العربية، موقع المؤتمر، تم الدخول في تاريخ٢٢/١١/٢٠٢٣م على الرابط https://www.google.com/search?q

عطية، مختار عبد الخالق. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية حكي القصص الرقمية التشاركية في تنمية مهارات الفهم السماعي، والدافعية لتعلم اللغة العربية لدى متلميها غير الناطقين بها. أعمال المؤتمر الدولي الثاني، اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود.

عمايرة، خليل أحمد. (٢٠٠٤). أسلوبا النفي والاستفهام في العربية في منهج وصفي في التحليل اللغوي، جامعة اليرموك.

عودة، أحمد (٢٠٠٥)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٣، إربد، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.

عيسى، فارس محمد. (١٩٨٥). النفي اللغويّ بين الدلالة والتركيب في ضوء علم اللغة المعاصر، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

فارس، نجلاء محمد، وحسين، محمود محمد. (٢٠١٩). فاعلية منصة تعليمية إلكترونية قائمة على القصص التشاركية الرقمية لتنمية التنظيم التعاوني والانتماء إلى الوطن لدى طلاب جامعة جنوب الوادي، كلية التربية، المجلة التربوية، العدد (٦٨)

فضل، محمد عبد الخالق (٢٠١١)، أوجه القصور في الاختبارات الموضوعية - العربية للناطقين بغيرها. العدد الحادي عشر.

اللبدي، محمد سمير نجيب. (١٩٨٥). معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة، دار الفرقان.

اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرائق التدريس (ط٣) عالم الكتب، القاهرة.

المخزومي، مهدي. (١٩٦٤). في النحو العربي، نقد وتوجيه، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت.

مصطفي، إبراهيم. (٢٠١٤). إحياء النحو، القاهرة، مؤسسة هنداوي.

نوبي، أحمد، والنفيسي، خالد، وعامر، أيمن (٢٠١٣) أثر تنوع أبعاد القصة الإلكترونية على تنمية الذكاء المكاني لتلميذات الصف الأول الابتدائي ورضا أولياء أمورهن، المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد، الرياض: المركز الوطني للتعلم الإلكتروني، ص٧.

المراجع الأجنبية

Dogan, B. & Robin, B. (2008). Implementation of Digital Storytelling in the Classroom by Teachers Trained in a Digital Storytelling Workshop. In K. McFerrin.

Figg, C., Ward, R. & Guillory, D. (2006). Using Social Studies Content Themes and Digital Storytelling to Make Video Come Alive. In C. Crawford et al. (Eds.), Proceedings of SITE 2006—Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 663-668. Orlando, Florida, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved January 7, 2018 from https://www.learntechlib.org/p/22119/.

Frazel, M. (2011) Digital Storytelling Guide for Educators. International Society for Technology in Education Eugene Oregon, Washington DC.

Lambert, J. (2002). Digital storytelling: Capturing lives, creating community. Berkeley, CA: Center for Digital storytelling.

Lambert, J. (2003). Digital storytelling cookbook and traveling companion. Berkeley, CA: Digital Diner Press.

Lisenbee, P. S., & Ford, C. M. (2018). Engaging students in traditional and digital storytelling to make connections between pedagogy and children's experiences. Early Childhood Education Journal, 46(1), 129-139.

Nazuk, A. Khan, F. munirj, j. Anwar, s. Raza, S.M.& Cheema, U.A. (2015). Use of Digital storytelling as a Teaching Tool at National University of Science

Salmons, J. (2006): « Storytelling and Collaborative ELearning «Retrieved from: http://www.vision2lead.com/Storytelling.pdf

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الملاحق

ملحق (١) نموذج قصة

من يستحق الجوهرة

جمع الشيخ أولاده الثلاثة، وقال لهم: هذه جوهرة ثمينة، ولن يأخذها إلا من يقوم منكم بعمل نبيل، فجاء الأول وقال: جاء رجل لا يعرفني، وطلب مني أن أحفظ ماله عندي، فقلت في نفسي: لن أخون الرجل، ولن أرضى بأن أنكر ماله، فلما جاء الرجل رددتها عليه، فقال الأب هذه أمانة، والأمانة واجب، ولا جزاء على واجب.

المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة

د. علي بن محمد الغامدي
أستاذ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المشارك،
معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى.

المستخلص:

هدف هذا البحث إلى التعرف على المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة، ووضع تصور مقترح لعلاج تلك المشكلات؛ ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة البحث من (٢٥) متعلمًا من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى، وقد تكونت أدوات البحث من استبانة لتحديد المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى مكونة من (٧) محاور رئيسة ينتمي إليها (٣٤) مؤشرًا، وتقديم تصور مقترح مناسب لعلاج هذه المشكلات؛ وقد جاءت نتائج البحث على النحو الآتي: مشكلات المفردات حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٣٩) و (بدرجة كبيرة)؛ حيث احتلت المرتبة الخامسة، ومشكلات التدريبات حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٦٣) و (بدرجة كبيرة)؛ حيث احتلت المرتبة الرابعة، ومشكلات الأنشطة حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٩٥) و (بدرجة كبيرة)؛ حيث احتلت المرتبة الثانية،

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومشكلات التقويم حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٩٥) و (بدرجة كبيرة) حيث احتلت المرتبة الثانية مكرر، ومشكلات الإخراج الفني للنص حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٩٦) و (بدرجة كبيرة)؛ حيث احتلت المرتبة الأولى؛ أما مشكلات المحتوى فقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٢١) و (بدرجة متوسطة)؛ حيث احتلت المرتبة السادسة، ومشكلات التراكيب فقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,١٥) و (بدرجة متوسطة)؛ حيث احتلت المرتبة السابعة.

الكلمات المفتاحية:

المشكلات، متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى، مقرر القراءة.

Problems Facing Arabic Language Learners who Speaks other Languages in Studying Reading Course

Ali Mohammed Alghamdi,
Associate professor of Teaching Arabic to non-native Speakers,
Arabic Language Teaching Institute.

Abstract:

The object of this research is to identify the problems faced by learners of Arabic language who speaks other languages when studying Reading Course, to develop a proposed vision for treating these problems. To achieve these goals, the researcher used the descriptive analytical method. The research sample consisted of (25) learners of Arabic language who speaks other languages at the third level in the Institute for Teaching Arabic to Non-Native Speakers at Umm Al-Qura University. The research tools consisted of a questionnaire to identify the problems facing learners of Arabic language who speaks other languages, consisting of (7) Main axes to which (34) indicators belong, and presenting an appropriate proposed scenario to address these problems . The results of research were as follows: Vocabulary problems, where the General Arithmetic Average Reached (2.39) and (to a Large Extent); It ranked fifth, and the Training Problems had a General Arithmetic Mean of (2.63) and (to a large degree); It ranked fourth, and the problems of activities, where the general arithmetic average reached (2.95) and (to a Large Extent); Where it ranked second, the problems of evaluation, where the General Arithmetic Average Reached (2.95) and (to a large degree), where

it ranked Second Repeatedly, the problems of artistic direction of the text, where the General Arithmetic Average Reached (2.96) and (to a large degree); Where it ranked first . As for Content Problems, the General Arithmetic Average was (2.21) and (to a Moderate Degree); It ranked sixth, and for Composition Problems, the General Arithmetic Average was (2.15) and (with a moderate degree); It ranked seventh.

Keywords:

Problems, Learners of Arabic Speaking other Languages, Reading Course.

المقدمة

تُعد مهارة القراءة من أهمّ الأنشطة اللغوية في حياة المتعلم، وهي من أهمّ الأدوات التي يكتسب المتعلم من خلالها المعرفة والثقافة. فمهارة القراءة فَنٌّ من الفنون الأساسية للغة، فهي الأساس الذي تبنى عليه فروع النشاط اللغوي؛ خاصة في مهارات اللغة، وليس هناك شك في أنَّ القدرة على القراءة من أهمّ المهارات التي يمكن أن يملكها المتعلم في المجتمع (خليفة، ٢٠٠٤م: ١١٧). كما أن مهارة القراءة توسع خبرة المتعلم، وتنمي وتنشط قدراته الفكرية والعقلية، فيصبح لدى المتعلم حب الاستطلاع المستمر؛ لمعرفة الجديد، واكتساب المزيد من الأفكار والمعلومات. وعليه، فالقراءة تزيد من معرفة المتعلمين بالكلمات والجمل والعبارات المستخدمة في الكلام والكتابة، وعلى هذا فهي تساعد المتعلمين في تكوين إحساسهم اللغوي، وتذوقهم لمعاني الجمال فيما يستمعون وفيما يقرؤون ويكتبون (مدكور، ٢٠٠٨م: ١٢٦). إضافة إلى ذلك، فالقراءة من المهارات الاستقبالية، ومن المهارات اللغوية المهمة التي ينبغي على المتعلم إتقانها؛ كي تنمي لديه مهارات عديدة ومهمة منها: قراءة النصوص، وقراءة الصحف، والمجلات الإلكترونية والورقية، والقصص بشكل صحيح وفهمها، وتلخيصها، وحل المشكلات، وتنمية مهارات التفكير، وغير ذلك.

وقد لوحظ على بعض المقررات عامة، ومقررات القراءة خاصة التي تُقَّدم لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى غير مناسبة من حيث النصوص المختارة، وكذلك في طريقة تقديم التدريبات، وخلوها من الأنشطة الصفية واللاصفية، ومن الصور المساعدة التي تساعد على الفهم، ومن استخدام التقنية الحديثة التي تسهل عملية التعلم.

وربما يعود السبب في ذلك أن هذه المقررات أُلِّفت منذ فترة من الزمن، ولم تُراجع من قبل المتخصصين، أو لم يتم تطويرها، أو لم تراعِ حاجات المتعلمين،

ومستوياتهم الدراسية، ودافعيتهم للتعلم؛ مما سبب ذلك العديد من المشكلات للمتعلمين أثناء دراستهم لمقررات القراءة.

ويوضح (الفوزان، ٢٠١١م: ص٤٣) بأن سمات بعض المقررات التي أُلِّفت في هذا الميدان كانت على النحو الآتي:

- أغلبها تقليدية.
- التركيز على الجانب الديني دون مراعاة اللغة أو إهمال الجانب الديني.
- أُعِدَّ بعضها بلا أسس علمية وبلا خطة.
- متأثر بتعليم اللغة العربية لأهلها إلى حد كبير.
- تخلو من الوسائل التعليمية.
- تخلو من المصاحبات في أغلبها.
- اجتهادات من أفراد دون رصيد علمي مؤصل.

وهذا يؤكد بأن معظم المقررات التي أُلِّفت في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ خاصة في مقررات القراءة كانت بجهود فردية أو بُنِيَت دون أسس علمية.

من هنا جاءت فكرة البحث الحالي عن المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة.

مشكلة البحث:

شعر الباحث في أثناء تدريسية لمقرر القراءة أن المتعلمين يواجهون العديد من المشكلات في أثناء دارسة النصوص القرائية، ورأى الباحث أن هذه المشكلات متعددة ومتنوعة، ولهذا قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية لمعرفة تلك المشكلات؛ حيث تمثلت في طرح سؤالين على المتعلمين هما:

هـل تواجـه مشـكلات في أثنـاء دراسـتك لمقـرر القـراءة؟ إذا كان الجـواب بـ(نعـم) اذكـر هـذه المشـكلات.

وبنـاء على الدراسـة الاسـتطلاعية الـتي أجراها الباحـث علـى (١٠) متعلمـين مـن متعلـمي المسـتوى الثالـث، وبعـد حصرهـا وتنقيحهـا اتفـق المتعلمـون علـى الإجابـة عـن السـؤال الأول بـ(نعـم)، وبنسـبة (١٠٠٪)، وقـد ذكـروا العديـد مـن المشـكلات التي واجهتهـم في أثنـاء دراسـتهم لمقـرر القـراءة وهـي:

- كثرة موضوعات مقرر القراءة.
- كثرة التدريبات في نهاية كل موضوع.
- طول النص القرائي.
- أغلب الموضوعات تميل إلى الجانب الديني والتاريخي.
- صعوبة بعض المفردات.
- الموضوعات قديمة ولا تناسب مستوى المتعلم.
- صعوبة بعض التراكيب بالنسبة لمستوى المتعلم.
- عدم ضبط النصوص بالحركات.
- كثرة المفردات الجديدة في كل موضوع.
- أغلب المفردات الجديدة لا تستخدم في التواصل الاجتماعي.
- عدم توضيح الكثير من معاني المفردات.

بنـاء مـا سـبق تحـددت مشـكلة البحـث في وجـود مشـكلات عديـدة في أثنـاء دراسـة مقـرر القـراءة لـدى المتعلمـين، ممـا يتطلـب البحـث في هـذه المشـكلات، ووضـع تصـور مقـترح لعلاجهـا.

أسئلة البحث:

١. ما المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة؟

٢. ما التصور المقترح لعلاج المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة؟

أهداف البحث:

١. إعداد قائمة بالمشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة.

٢. اقتراح تصور مناسب لعلاج المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة.

أهمية البحث:

- يفيد متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ حيث رصد مشكلاتهم في دراسة مقرر القراءة، ثم يقدم لهم التصور المقترح لعلاج هذه المشكلات.
- يفيد الباحثين، حيث يقدم لهم مجموعة من الأدوات البحثية.
- يفيد معدي المقررات التعليمية؛ حيث يقدم لهم تصورًا مقترحًا لعلاج المشكلات التي تواجه المتعلمين في دراسة مقرر القراءة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مصطلحات البحث:

يكتفي الباحث هنا بعرض التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

مفهوم المشكلة:

هو العائق الذي يقف في طريق المتعلم أثناء دراسته؛ مما يؤثر عليه سلبًا في عدم تحقيق الهدف المنشود من دراسة مقرر القراءة.

مفهوم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

مجموعة من المتعلمين الناطقين بلغات أخرى، جاؤوا من بلدان مختلفة إلى المملكة العربية السعودية بمنحٍ مجانية؛ ليتعلموا المهارات اللغوية، وعناصرها، والعلوم الشرعية، وثقافتها.

مفهوم المقرر:

مجموعة من المفاهيم والمعلومات التي تُقدم لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى داخل القاعة الدراسية.

مفهوم مهارة القراءة:

عملية عقلية يتم من خلالها تحويل الرموز إلى مفردات وتراكيب لقراءة النص، ثم فهمه، والإجابة عن أسئلته، وتلخيصه، وربطه بخبرة المتعلم السابقة.

حدود البحث:

الحدود المكانية:

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

الحدود البشرية:

اقتصر البحث على طلاب المستوى الثالث.

الحدود الزمانية:

الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٤٤هـ لتطبيق تجربة البحث.

الحدود الموضوعية:

اقتصر البحث على مشكلات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة.

الإطار النظري:

أهمية القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

تعتبر القراءة من أهم وسائل كسب المعرفة، فهي تمكن المتعلم من الاتصال المباشر بالمعارف الإنسانية في حاضرها وماضيها، وستظل دائمًا أهم وسيلة لاتصال المتعلم بعقول الآخرين وأفكارهم، بالإضافة إلى أثرها البالغ في تكوين شخصية المتعلم بأبعادها المختلفة (الهرساني، ٢٠١٣م: ٤١).

فمهارة القراءة تفتح للمتعلمين أبواب الثقافة، وتساعدهم على التذكر والفهم والتنظيم والإدراك والاستنباط، وحل المشكلات، كذلك تساعدهم في تذوق المادة القرائية.

فالمتعلم يحتاج إلى القراءة في كل وقت؛ ليتدرب على المهارات، والقدرات المختلفة لعملية القراءة، فهي تتيح له الفرصة في جمع المعلومات التي تساعده في تعلم جميع المقررات الدراسية.

وللقـراءة أهميـة كـبرى للمتعلـم وللعمليـة التعليميـة؛ فأهميتهـا للمتعلـم تتضـح فيمـا يلـي:

- تسـهم في بنـاء شـخصية المتعلـم، فالقـراءة تكـون تفكـيره، وتحـدد اتجاهاتـه وتعدلهـا، وتـرضي ميولـه، وتغـذي عقلـه.
- تعتبر أداة رئيسة للمتعلم يتعلم بها، وتزيد من ثقافته ومعرفته.
- تشـعر المتعلـم بالثقـة، وتمكنـه مـن معرفـة نفسـه، ومعرفـة الآخريـن، فيشـعر بالأمـن والأمـان، ويتضـح ذلـك عندمـا يقـرأ المتعلـم شـيئًا متعلقًـا بحياتـه ومسـتقبله (عليـان، ٢٠١٠م: ١٠٤-١٠٥).
- تمـد المتعلـم بالمعلومـات الضروريـة لحـل كثـير مـن المشـكلات النفسـية، وتزيـده عمقًـا واتسـاعًا، وتنـمي الشـعور بالـذات، وتعمـل عـلى تحريـر الوجدانيـات المكتوبـة وإشـباعها، وتدفـع إلى حـب الاسـتطلاع، والتأمـل والتفكـير (الخليفـة، ٢٠٠٤م: ١١٨).
- تنـمي شـعور المتعلـم بذاتـه وذوات الآخريـن، وتدفـع العقـل إلى حـب الاسـتطلاع، والتأمـل في التفكـير، وترفـع مسـتوى الفهـم لديـه، وتثـير روح النقـد للكتـب والمجـلات والصحـف.
- تكسـب المتعلم شـعور الانتسـاب إلى عالم الثقافة، وتوفر أسـباب الاسـتجمام عـن طريـق التمتـع والتسـلية (رسـلان، ٢٠٠٥م: ١٣٦).

وتظهر أهميتها في العملية التعليمية فيما يلي:

- تُعيـن المتعلـم على التحصيـل الـدراسي، ونمـو فكـره، كمـا توسـع دائـرة خـبرة المتعلـم وتنميـه، وتنشـط قـواه العقليـة، وتشـيع فيـه حـب الاسـتطلاع النافـع لمعرفـة نفسـه ومعرفـة الآخريـن (الخليفـة، ٢٠٠٤م: ١١٧).

- تساعد المتعلم على اكتساب المعارف، وتثير لديه الرغبة في الكتابة الموحية، فمن القراءة تزداد معرفة المتعلم بالكلمات والجمل والعبارات المستخدمة في الكلام والكتابة.
- تساعد المتعلم في تكوين إحساسه اللغوي، وتذوقه لمعاني الجمال فيما يستمع، وفيما يقرأ ويكتب (مدكور، ٢٠٠٨م: ١٢٦).
- تساعد المتعلم على تذوق الجمال بكافة نواحيه: جمال الفكرة وعمقها ونضجها، وجمال الخيال، وجمال الأسلوب، وحسن اختيار ألفاظه.
- تعزز القراءة الجهرية في المتعلم حين يقرأ أمام زملائه، دون تردد أو خجل، فتزيد ثقته في نفسه (الخليفة، ٢٠٠٤م: ١١٨- ١١٩).

أهداف تعليم القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

ذكر (مصطفى، ١٩٩٩م: ١٥) ثلاثة أهداف رئيسة لإعداد القارئ الجيد حيث اشتملت على:

- **أهداف معرفية**: يستخدم المتعلم فيها التذكر والفهم والاستيعاب من خلال قراءة النص المقروء.
- **أهداف مهارية**: يستخدم فيها المتعلم النقد، والتحليل، وحل المشكلات، والتفكير من خلال قراءة النص المقروء.
- **أهداف وجدانية**: تساعد المتعلم في اكتساب القيم، والاتجاهات، والميول من خلال قراءة النص المقروء.

ثـم فصـل (الناقـة، ١٩٨٥م: ص١٨٨-١٨٩) أهـداف تعليـم القـراءة إلى أهـداف جزئيـة تتمثـل فيمـا يلـي:

- أن يتمكن المتعلم من ربط الرموز المكتوبة بالأصوات المعبرة عنها.
- أن يتمكن المتعلم من قراءة النص قراءة جهرية بنطق صحيح.
- أن يستنتج المتعلم المعنى مباشرة من الصفحة المطبوعة.
- أن يدرك المتعلم التغييرات في المعنى في ضوء التغييرات في التراكيب.
- أن يتعرف المتعلم على معاني المفردات الجديدة من السياق.
- أن يميز المتعلم بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية في النص المقروء.
- أن يتعرف المتعلم علامات الترقيم ووظائفها.
- أن يفهم المتعلم معاني الجمل في الفقرات.
- أن يقرأ المتعلم بطلاقة دون الاستعانة بالمعاجم.
- أن يقـرأ المتعلـم قـراءة واسـعة مـع إدراك الأحـداث، وتحديـد النتـائج، وتحليـل المعـاني، ونقدهـا وربـط القـراءة الواسـعة بالثقافـة العربيـة الإسـلامية.

هـذه الأهـداف وضعـت في شـكل تدريـجي؛ حيـث يـؤدي تحقيـق كل هـدف منهـا إلى تحقيـق الهـدف الـذي يليـه؛ ولهـذا تعتـبر القـراءة عمليـة نمـو متدرجـة كل مرحلـة تـؤدي إلى المرحلـة التاليـة، وإتقـان كل مهـارة يـؤدي إلى إتقـان المهـارات الـتي تليهـا.

وهـذا يؤكـد بـأن بنـاء مقررات القـراءة في تعليـم اللغـة العربيـة للناطقين بلغـات أخرى يجـب أن تبـنى علـى هـذه الأهـداف، ويتـم مراعـاة المسـتويات اللغويـة المختلفـة فيهـا (مبتـدئ، متوسـط، متمكـن)؛ بحيـث يتـم اختيـار الهـدف المناسـب لكل مسـتوى تعليـمي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العوامل المؤثرة في بناء مقررات القراءة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

يعد المقرر التعليمي ركنًا أساسيًا في العملية التعليمية، ومصدرًا مهمًا من مصادر المعرفة التي يكتسب منها المتعلم المعرفة والمعلومات والحقائق، وتزداد أهمية هذه المقررات في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ إذ لابد أن تبنى هذه المقررات على حاجات المتعلمين الناطقين بلغات أخرى ودوافعهم ورغباتهم.

فالمقرر التعليمي هو الشريك المهم والمستمر مع المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة، وهو بمثابة المرجع الرسمي لهم؛ حيث يكتسب منه المتعلم مصادر المعلومات، فهو ركن رئيس يعتمد عليه داخل القاعة الدراسية.

ومن أهم العوامل المؤثرة في بناء مقررات القراءة في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ما يأتي:

المفردات:

تعد المفردات المكون الأساس للكفاءة اللغوية التي تمكن المتعلمين من القراءة، وبالتالي التواصل والتفاعل مع أبناء اللغة، فامتلاك ثروة واسعة من المفردات مهم للوصول إلى المستويات المتقدمة (أبو عمشة، ٢٠١٨م: ٥٦).

ولهذا تعد المفردات من أكثر العوامل التي تؤثر على سهولة فهم النص المقروء أو صعوبته، وهناك عوامل عديدة للمفردات يمكن أن تجعل النص المقروء سهل الفهم هي:

- طول الكلمة: من حيث عدد حروفها، وعدد مقاطعها، فكلما زاد عدد حروف الكلمة زادت صعوبتها، وهذا يدل على أن الكلمة قصيرة الحروف أسهل في تعلمها.

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- تكرار الكلمة وشيوعها: أي مدى شيوع الكلمة في النص المقروء، ويعتمد ذلك على تكرار الكلمة؛ لأن تكرارها يكون أسهل للمتعلم، وكذلك الكلمات الشائعة تسهل فهم النص المقروء.
- تداعي الأفكار: فالكلمات التي تستدعي كلمات أخرى تجعل النص المقروء أكثر سهولة، فمثلا: كلمة بنين تستدعي بنات.
- التجريد فالكلمات التي تستدعي صورتها في العقل أسهل من الكلمات المجردة.
- الأفعال مقابل الأسماء: فالأفعال تجعل النص المقروء أكثر سهولة من الأسماء (شحاتة، والسمان، ٢٠١٢م: ١١٦).

ويشير (الفوزان، ٢٠١١م: ١٥٨) إلى أسس مهمة في اختيار المفردات:

- الشيوع.
- ارتباطها بحاجات المتعلمين.
- ارتباطها بعالم المتعلمين المعرفي.
- ارتباطها بمستوى المتعلمين العمري.
- الأهمية الاتصالية.
- الصحة اللغوية والفصاحة.

التراكيب:

تعد التراكيب من أهم العوامل المؤثرة في سهولة النص المقروء أو صعوبته؛ حيث يؤثر التركيب على بساطة الأسلوب، وفهم الفكرة، ويؤثر طول التركيب في عملية الربط بين الأفكار المتداخلة التي قد لا يكون المتعلم مستعدًا لها، فالنص الذي يحتوي على تراكيب بسيطة يعتبر نصًا سهلًا، أما النص الذي يعتمد على تراكيب مركبة ومعقدة فهو نص صعب (البسيوني، ٢٠٠١م: ٥٦).

ويشير (الفوزان، ٢٠١١م: ١٦٨) إلى المبادئ التي يقوم عليها اختيار التراكيب:

- التراكيب الشائعة.
- تقديم عدد محدود من التراكيب.
- استخدام التراكيب الجديدة في مفردات غير جديدة.
- تكرار التراكيب حتى يتمكن منها المتعلم.
- نواة التراكيب قبل التركيب الموسع.
- إدخال التراكيب من خلال كلمات تحتفظ بالجذع دون تغيير.
- الاكتفاء بتركيب واحد من التراكيب التي تؤدي نفس المعنى.

المحتوى:

من الأمور المهمة التي يشتمل عليها المحتوى التعليمي الموضوعات التي تقدم للمتعلمين ونصوصها القرائية؛ حيث ينبغي أن تكون هذه الموضوعات والنصوص سهلة الأسلوب، واضحة الأفكار والمفاهيم والمعاني، مناسبة لمستويات المتعلمين، ومراعية لحاجاتهم ودوافهم، وملبية لرغباتهم، وأن تكون تواصلية، تُسهل على المتعلم قراءتها وفهم معناها، وتطبيق ما درسه في المحيط الذي يعيش فيه، فمثلًا: يقدم لهم نصوص عن التعارف، أو عن المطعم أو عن المطار، أو عن الدراسة، أو عن الأسرة، أو عن الرياضة، أو عن السكن، أو غير ذلك تجعل المتعلم يعيش الموقف من خلال ما درسه.

ولهذا حدد (أبو عمشة، ٢٠١٨م :٧٠) أسسًا مهمة في اختيار النص القرائي وهي:

- أن تكون لغته مناسبة لمستوى المتعلمين بحيث يكون نصًا متحديًا لا نصًا صادمًا.
- أن يكون ممتعًا في جاذبيته، يحمل فكرة ممتعة وتحب قراءته.
- أن يكون مناسبًا من حيث الطول والقصر بناء على المستوى.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- أن يكون غنيًا بالكلمات والتراكيب التي يمكن أن تخمن أو تكتشف ضمن المفردات من قبل المتعلمين.
- أن يكون مثيرًا للنقاش، ويمكن استثماره في المحادثة.

التدريبات:

تهدف التدريبات إلى تحسين نواتج التعلم لدى المتعلمين، وتشجعهم على التعليم، وتساعدهم في اكتساب المهارات العليا، وتنمي لديهم مهارات التفكير.

وتعتبر التدريبات جزءًا رئيسًا من مقرر القراءة، تختلف باختلاف الهدف منها، فإذا كان الهدف منها الوصول إلى الحقائق والمعلومات فتركز على ذلك، وإذا كان الهدف منها قراءة ما بين السطور كانت أسئلة استنتاجية، وإذا كان الهدف منها إصدار أحكام كانت أسئلة تقييمية، وبدون التدريبات الجيدة لن يقوم المتعلمون بالتفكير المرغوب فيه، أو أنهم على أحسن الأحوال سيقومون به عن طريق المصادفة (القرشي، ٢٠٠٣م: ٤٤).

وتشكل التدريبات التي تأتي عقب كل موضوع جانبًا مهمًا في تحقيق أهداف القراءة، خاصة إذا ركزت على المهارات الأساسية، مثل: إجادة النطق، والإلقاء، والفهم، والتذوق، وحل مشكلات؛ فإن ذلك كفيل بتحقيق الهدف من القراءة (عطا، ٢٠٠٦م: ١٨٦).

ولهذا ينبغي أن تصمم التدريبات؛ بحيث تكفل المرونة، وتناسب الفروق الفردية، وتساعد على استخدام المهارة في مواقف متعددة، وأن تسمح لكل متعلم أن ينمو بحسب قدرته إلى أقصى أداء (الشريف، ٢٠٠٢م: ٣٣).

ويفضل التنويع في تقديم التدريبات بحيث تشتمل على التدريبات الآلية (الأنماط)، وتدريبات المعنى، والتدريبات الاتصالية، ويقدم كل نوع حسب المستوى الدراسي للمتعلمين؛ ليكتسبوا مهارات القراءة ويتمكنوا منها.

الأنشطة:

تمثل الأنشطة الصفية واللاصفية دورًا هامًا في تعزيز مهارات المتعلم وتنميتها؛ حيث تساهم هذه الأنشطة في إشراك المتعلم بتنفيذها سواء داخل القاعة الدراسية أو خارجها، وهذه الأنشطة تساعد المتعلم في إتقان مهارات القراءة حيث تنمي لديه:

- المهارات الأساسية في القراءة.
- المهارات المعرفية.
- الميول والمواهب في القراءة الجهرية والإلقاء والخطابة.
- مهارة التخطيط والتفكير والنقد وحل المشكلات.
- مهارة العمل الجماعي.
- حب الاطلاع والبحث في مصادر المعلومات وقراءة الكتب.
- التعلم الذاتي.
- الربط بين الجانب النظري والتطبيقي.
- استثمار وقت فراغه بالنفع والفائدة.

التقويم:

يعتبر المتعلم محورًا أساسيًا في العملية التعليمية؛ حيث يهدف التقويم إلى إصدار الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية في المتعلم، ومدى تأثير ذلك في مستواه العقلي والمهاري والانفعالي (سيد، وسالم، ٢٠٠٤م: ٥٣).

وتتنوع أساليب التقويم حسب تنوع الأهداف المراد قياسها، ومن المتغيرات المهمة التي ينبغي تقويمها: الاستعداد العقلي، والذكاء، والتكيف الشخصي، والاجتماعي، والميول والاتجاهات والمهارات الدراسية (الشيخ، وآخرون، ٢٠٠٩م: ١٠١).

وهناك ثلاثة مجالات رئيسة في عملية التقويم وهي:

المجال المعرفي:

يهتم هذا المجال بتزويد المتعلمين بالمعارف والخبرات والمعلومات، إضافة إلى تطوير قدراتهم العقلية المتعددة، كقدرات التذكر والفهم والتحليل والاستنتاج، والمقارنة وإدراك العلاقات بين الأشياء وإصدار الأحكام، ويعد هذا المجال من أكثر المجالات التي يركز عليها المعلمون؛ لأنه يرتبط بطبيعة المعرفة المتعلقة بالمواد التي يدرسونها (أبو جادو،٢٠١١م: ٢٦٣).

ويحتوي هذا المجال على قسمين أساسيين، القسم الأول: يركز على المعرفة أو الحفظ، التي تختص بتذكر المعلومات، وهو العامل الأساس فيه، والقسم الثاني: يركز على القدرات أو المهارات العقلية التي تختص بالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم (أبو علام، ١٩٨٨م: ٨٤).

المجال المهاري:

يهتم هذا المجال بتزويد المتعلمين بالمهارات اليدوية، والمهارات الحركية، وكذلك القدرة على القيام بأداء عمل معين، ويشمل هذا المجال خمسة مستويات هي: التقيد والمحاكاة، والمهارة اليدوية، والأداء بدقة، والأداء المميز، والأداء الطبيعي.

المجال الوجداني:

يهتم هذا المجال بتزويد المتعلمين بالقيم والميول والاتجاهات والجوانب العاطفية، ويصنف هذا المجال إلى خمسة مستويات هي: الاستقبال، والاستجابة، والتنظيم، والتقييم، وتمثل القيم وتجسيدها.

الإخراج الفني للنص:

ينبغي أن يكون المقرر في شكله العام جاذبًا، ملائم الحجم، جيّد الورق، واضح الأحرف، متقن الطبع، متناسق المسافات بين الأسطر والكلمات، خاليًا من الأخطاء اللغوية والطباعية، واضح العناوين الرئيسة والعناوين الفرعية، واضح الصور والرسوم، جميل الغلاف، متين التجليد (دمعة، ومرسي، ١٩٨٢م: ٦١-٦٢).

الدراسات السابقة:

عرضت الدراسات السابقة مرتبة ترتيبًا تاريخيًا من الأقدم إلى الأحدث، وعند عرض كل دراسة ذكرت اسم الباحث، والسنة، والعنوان، والهدف من الدراسة، والمنهج المستخدم، وأهمّ النتائج، وقد ركز الباحث على الدراسات المستخدمة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

دراسة (السلمي، ٢٠١٣م) بعنوان: **صعوبات تعلم مهارة القراءة لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية من وجهة نظر معلمي وطلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.**

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعلم مهارة القراءة لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي.

وقد توصل الباحث إلى عدة نتائج كان من أهمها:

- صعوبات تعود إلى المقرر الدراسي تتمثل في قلة الصور والأشكال التي تساعد الطالب على فهم النص المقروء.
- دراسة (القرني، ٢٠١٣م) بعنوان: **تقويم تدريبات كتب القراءة المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء مهارات التفكير الإبداعي.**

وهدفـت هـذه الدراسـة إلى تقويـم تدريبـات كتـاب القـراءة في ضـوء مهـارات التفكـير الإبداعـي للمسـتوى الرابـع.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي.

وقد توصل الباحث إلى عدة توصيات كان من أهمها:

- ضـرورة تضمـين أهـداف تدريـس كتـب القـراءة لتنميـة قـدرات التفكـير الإبداعـي لـدى المتعلمـين.
- ضـرورة تضمـين التدريبـات في كتـاب القـراءة قـدرًا مناسـبًا ينـمي مهـارة الطلاقـة اللفظيـة، والارتباطيـة، والفكريـة، ومهـارة المرونـة التلقائيـة، ومهـارة الأصالـة.
- تنويـع موضوعـات كتـاب القـراءة للمسـتوى الرابـع إلى موضوعـات علميـة وثقافيـة، وغـير ذلـك، فقـد جـاءت موضوعاتهـا ثقافيـة دينيـة فقـط.
- تضمـين موضوعـات كتـاب القـراءة للمسـتوى الرابـع موضوعـات حديثـة تواكـب تطـور العصـر؛ لأن موضوعاتهـا جـاءت مـن خـلال كتـب الـتراث الإسـلامي القديمـة.
- إعـادة النظـر في الإخـراج الفنـي لكتـاب القـراءة للمسـتوى الرابـع بمعهـد تعليـم اللغـة العربيـة.
- دراسـة (الهرسـاني، ٢٠١٣م) بعنـوان: **تقويـم تدريبـات كتـب القـراءة بمعهـد تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا في ضـوء تصنيـف بلـوم للمجـال المعـرفي.**

وهدفـت هـذه الدراسـة إلى تقويـم تدريبـات كتـاب القـراءة في ضـوء تصنيـف بلـوم للمجـال المعـرفي، وحيـث إن التدريبـات مـن أهـم مشـتملات الكتـاب المـدرسي، فينبغـي أن تصـاغ الأسـئلة فيهـا بمـا يحقـق الهـدف المنشـود منهـا.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وقد توصل الباحث إلى عدة نتائج كان من أهمها:

- ضرورة تضمين تدريبات تقيس جميع مستويات المجال المعرفي، والتنويع بينها دون التركيز على المستويات الدنيا.
- ضرورة تنويع الأسئلة، والرسوم البيانية، والجداول، وغيرها.
- التقليل من الأسئلة التي تعتمد على الإجابة المباشرة من النص.
- دراسة (العوفي، ٢٠١٥م) بعنوان: **تقويم كتاب القراءة للمستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الكتاب المدرسي الجيد.**

وهدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتاب دروس القراءة في ضوء معايير الكتاب المدرسي الجيد.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وقد توصل الباحث إلى عدة نتائج كان من أهمها:

إن معايير الكتاب المدرسي الجيد (غير متوافرة) في كتاب دروس القراءة للمستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

تعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة والبحث الحالي:

- اتفق البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة في البحث عن مشكلات مقررات القراءة التي تقدم لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- اتفق البحث الحالي مع دراسة (السلمي: ٢٠١٣م) في تطبيق تجربة البحث على متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- اتفق البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة في منهج البحث؛ حيث استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي كالدراسات السابقة.

أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة والبحث الحالي:

- اختلف البحث الحالي مع دراسة (القرني، ٢٠١٣م) ودراسة (الهرساني، ٢٠١٣م) ودراسة (العوفي، ٢٠١٥م) في تطبيق تجربة البحث؛ حيث قامت الدراسات السابقة بعمل تقويم لمقررات القراءة بشكل عام؛ بينما قام البحث الحالي بالبحث عن المشكلات التي واجهت متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في البحث الحالي في بناء الأدوات الآتية:

استبانة مشكلات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة.

إجراءات البحث

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنه يعطي وصفًا للمشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة من وجهة نظر طلاب المستوى الثالث.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى بمكة المكرمة والبالغ عددهم (٣٧) متعلمًا، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٤هـ وفقًا للإحصائيات التي حصل عليها الباحث من مسؤول شؤون الطلاب.

عينة البحث

تم اختيار عينة عشوائية منتظمة قوامها (٢٥) متعلمًا، وذلك بنسبة (٦٨٪) من مجتمع البحث.

أدوات البحث

١. **الهدف من إعداد الاستبانة:** هدفت هذه الاستبانة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، في دراسة مقرر القراءة من وجهة نظر طلاب المستوى الثالث بالمعهد.

٢. **مصادر إعداد الاستبانة:** قام الباحث بمراجعة عدد من المصادر والدراسات السابقة التي تناولت موضوع البحث الحالي وهي: (الفوزان، ٢٠١١م)، و(أبو عمشة وآخرون، ٢٠١٧م)، و(أبو عمشة، ٢٠١٨م)، و(دراسة السلمي، ٢٠١٣م).

٣. **إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:**

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٧) محاور رئيسة ينتمي إليها (٣٥) مؤشرًا، كما يبين الجدول التالي. انظر ملحق (١) الاستبانة في صورتها الأولية.

جدول (١): توصيف الاستبانة في صورتها الأولية

م	المحاور	عدد المؤشرات	النسبة المئوية
١	مشكلات المفردات	٧	٢٠,٠٪
٢	مشكلات التراكيب	٤	١١,٤٪
٣	مشكلات المحتوى	٧	٢٠,٠٪
٤	مشكلات التدريبات	٤	١١,٤٪
٥	مشكلات الأنشطة	٤	١١,٤٪

م	المحاور	عدد المؤشرات	النسبة المئوية
٦	مشكلات التقويم	٦	١٧,٢٪
٧	مشكلات الإخراج الفني للنص	٣	٨,٦٪
	العدد الكلي للمؤشرات	٣٥	١٠٠٪

٤. **تحكيم الاستبانة:** يهدف تحكيم الاستبانة إلى ضبطها؛ ولتحقيق هذا الهدف عُرضت في صورتها الأولية على خمسة محكمين متخصصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفي اللغويات التطبيقية، وقد أُخِذ بوجهات نظرهم في عملية التحكيم. انظر ملحق (٢) قائمة بأسماء المحكمين.

٥. **تعديل الاستبانة وفقًا لنتائج التحكيم:** أُخِذ بوجهات نظر المحكمين حول التعديلات التي أجريت على الاستبانة في صورتها الأولية، سواء كان ذلك بالحذف أو الإضافة أو التعديل، وتتمثل التعديلات التي أشار إليها المحكمون في التالي:

- في المحور الرئيس للمفردات إضافة: (عدم مناسبة بعض المفردات لحاجات المتعلمين التواصلية).
- في المحور الرئيس للتدريبات تعديل صياغة: (استخدام أنماط معينة من التدريبات) إلى (الاقتصار على أنماط معينة من التدريبات).
- حذف المؤشر: عدم التوازن في تقديم التدريبات.

وتكونت الاستبانة بعد ذلك في صورتها الأولية من (٧) محاور رئيسة ينتمي إليها (٣٤) مؤشرًا.

٦. القائمة في صورتها النهائية:

بعد تعديل الاستبانة وفقًا لنتائج التحكيم؛ تم التوصل إلى القائمة النهائية للمشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة، وقد تكونت القائمة في صورتها النهائية من (٧) محاور رئيسة ينتمي إليها (٣٤) مؤشرًا.

٧. طريقة تصحيح الاستبانة:

استخدم في إعداد الاستبانة الشكل المغلق للأسئلة الذي يُحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال، وقد اُستخدم مقياس ليكرت (Likert) المتدرج ذي النقاط الثلاث لقياس استجابات أفراد عينة البحث على الأسئلة المغلقة، ويقابل كل مؤشر من المؤشرات قائمة تحمل ثلاثة خيارات، وقد أُعطِي كل خيار من هذه الخيارات درجة محددة لتُصحَّح وتُعالج إحصائيًا، كما يبين الجدول التالي.

جدول (٢): مقياس تدرج أداة البحث وطريقة تصحيح عباراتها

التدرج	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
درجة التصحيح	٣ درجات	درجتان	درجة واحدة

٨. التجربة الاستطلاعية:

أجرى الباحث تجربة استطلاعية على (١٠) متعلمين من طلاب المستوى الثالث من خارج عينة البحث وطرح عليهم سؤالين هما:

هل تواجه مشكلات في أثناء دراستك لمقرر القراءة؟ إذا كان الجواب بـ(نعم) اذكر هذه المشكلات، واتفق المتعلمون على الإجابة عن السؤال الأول بـ(نعم)، وبنسبة (١٠٠٪)، وقد ذكروا العديد من المشكلات التي واجهتهم في أثناء دراستهم لمقرر القراءة.

٩. صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

للتعرف على صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنائي) للاستبانة، طبقت معادلة (بيرسون) على درجات عينة البحث؛ من أجل حساب معامل الارتباط (Pearson Correlation) بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كما يبين الجدول التالي.

جدول (٣): معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل مؤشر من مؤشرات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه. [1]ن = (٢٥)

المحور	رقم المؤشر	معامل الارتباط	رقم المؤشر	معامل الارتباط
المحور الأول: المفردات	١	**٠,٨١٣[2]	٥	**٠,٨٠٣
	٢	**٠,٨٣٣	٦	**٠,٥٣٩
	٣	**٠,٧٦٦	٧	**٠,٦٣٠
	٤	**٠,٦٥٣		
المحور الثاني: التراكيب	١	**٠,٦٢٠	٣	**٠,٨٠٤
	٢	**٠,٧٩٢	٤	**٠,٧١٥
المحور الثالث: المحتوى	١	**٠,٧٨٥	٥	**٠,٨٥٩
	٢	**٠,٧٥١	٦	**٠,٧٨٤
	٣	**٠,٨٨٣	٧	**٠,٨٨٢
	٤	**٠,٨٠٧		

(١) ن: تعني عدد أفراد العينة، وينطبق ذلك على الجداول اللاحقة.
(٢) ** تعني دالة عند مستوى ٠,٠١، وينطبق ذلك على الجداول اللاحقة.

المحور	رقم المؤشر	معامل الارتباط	رقم المؤشر	معامل الارتباط
المحور الرابع: التدريبات	١	**٠,٨٤٧	٣	**٠,٧٠٤
	٢	**٠,٦٧٥		
المحور الخامس: الأنشطة	١	**٠,٨٨١	٣	**٠,٨٨٩
	٢	**٠,٨٥٥	٤	**٠,٧٥٤
المحور السادس: التقويم	١	**٠,٨٤٩	٤	**٠,٨١٩
	٢	**٠,٨٦٣	٥	**٠,٧٤٥
	٣	**٠,٧١٦	٦	**٠,٧٢٢
المحور السابع: الإخراج الفني للنص	١	**٠,٦٨٢	٣	**٠,٨١١
	٢	**٠,٥٩٦		

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مؤشر من مؤشرات استبانة المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة، والدرجة الكلية للمحور الرئيس الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن جميعها تشترك في قياس مفهوم واحد؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لمؤشرات الاستبانة، وأن الاستبانة تتمتع بالصدق البنائي، وهي صالحة لأغراض البحث.

١٠. ثبات الاستبانة:

لقياس مدى ثبات الاستبانة اُستخدِمَتْ معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) حيث طُبِّقت المعادلة على درجات عينة البحث، ويبين الجدول الآتي معاملات ثبات الاستبانة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٤): معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس ثبات الاستبانة. ن = (٢٥)

م	المحور	عدد المؤشرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	المفردات	٧	**٠,٨٨٣	٠,٠١
٢	التراكيب	٤	**٠,٩٠٣	٠,٠١
٣	المحتوى	٧	**٠,٩٣١	٠,٠١
٤	التدريبات	٣	**٠,٨٦٣	٠,٠١
٥	الأنشطة	٤	**٠,٩٠٨	٠,٠١
٦	التقويم	٦	**٠,٩١٨	٠,٠١
٧	الإخراج الفني للنص	٣	**٠,٨٤٥	٠,٠١
الدرجة الكلية			**٠,٩٤٥	٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٤) أن استبانة المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة، وذلك من خلال قيم معاملات الثبات (ألفا)؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا للدرجة الكلية للاستبانة (٠,٩٤٥)، وتراوحت قيم معامل الثبات لمحاور الاستبانة من (٠,٨٨٣) إلى (٠,٩٣١)، وهي قيم مرتفعة تشير إلى صلاحية الاستبانة لتحقيق أهداف البحث من خلال الإجابة عن أسئلته؛ مما يؤدي إلى إمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن أن تُسفر عنه عند تطبيقها.

تطبيق الاستبانة على عينة البحث:

بعد التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، وُزِّعت على جميع أفراد عينة البحث البالغ عددهم (٢٥) متعلمًا، وأُشرِف على عملية توزيع الاستبانات بحسب القوائم المعدة لذلك؛ واستجاب جميع أفراد العينة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نتائج البحث وتفسيرها:

الإجابة عن السؤال الأول، ما المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة؟ وللإجابة عن السؤال الأول اُحتسبت المتوسطات الحسابية الموزونة، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول مؤشرات كل محور من محاور الاستبانة، ثم رتبت المؤشرات ترتيبًا تنازليًا بحسب أعلى قيم للمتوسط الحسابي الموزون، وبحسب أقل قيم للتشتت، والذي يمثله الانحراف المعياري، وقد جاءت النتائج كما يأتي:

أولًا: مشكلات المفردات:

جدول (٦): التكرارات والمتوسطات الحسابية لوجهات نظر أفراد عينة البحث حول مشكلات المفردات (ن =٢٥)

رقم المؤشر	المؤشر	المتوسط الموزون	درجة الموافقة	الترتيب
١	تقديم المفردات تقديمًا عشوائيًا.	٢,٨٤	كبيرة	١
٢	كثرة المفردات الجديدة في النص.	٢,٦٠	كبيرة	٢
٣	قلة استخدام المفردات الشائعة.	٢,٤٠	كبيرة	٤
٤	صعوبة نطق بعض المفردات.	٢,٣٦	كبيرة	٥
٥	صعوبة كتابة بعض المفردات.	١,٨٠	متوسطة	٧
٦	عدم توضيح معاني الكلمات الجديدة في النص.	٢,٢٨	متوسطة	٦
٧	عدم مناسبة بعض المفردات لحاجات المتعلمين التواصلية.	٢,٤٤	كبيرة	٣
	المتوسط الحسابي العام [1]*	٢,٣٩	كبيرة	

(١) * المتوسط الحسابي العام من ٣ درجات، وينطبق ذلك على الجداول اللاحقة.

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لوجهات نظر أفراد عينة البحث حول مشكلات المفردات تراوحت بين (١,٨٠- ٢,٦٠)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٣٩) من ثلاث نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في الاستبانة، وهذا يدل على أن أفراد عينة البحث يوافقون على وجود مشكلات في المفردات في أثناء دراسة مقرر القراءة **(بدرجة كبيرة)**.

ويتضح من الجدول السابق أن أربعًا من مشكلات المفردات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة، كانت **(بدرجة كبيرة)** من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وقد جاءت مرتبة ترتيبًا تنازليًا بحسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، على النحو الآتي: تقديم المفردات تقديمًا عشوائيًا بمتوسط حسابي (٢,٨٤)، كثرة المفردات الجديدة في النص بمتوسط حسابي (٢,٦٠)، عدم مناسبة بعض المفردات لحاجات المتعلمين التواصلية بمتوسط حسابي (٢,٤٤)، قلة استخدام المفردات الشائعة بمتوسط حسابي (٢,٤٠).

كما يتضح من الجدول السابق أن اثنتين من مشكلات المفردات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة كانت (بدرجة متوسطة) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وقد جاءت مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، على النحو الآتي: عدم توضيح معاني الكلمات الجديدة في النص بمتوسط حسابي (٢,٢٨)، صعوبة كتابة بعض المفردات بمتوسط حسابي (١,٨٠).

ومما سبق يتضح أن أكبر مشكلات المفردات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة من وجهة نظر أفراد عينة البحث تتمثل في تقديم المفردات تقديمًا عشوائيًا، وأن أقل مشكلات المفردات تتمثل في صعوبة كتابة بعض المفردات.

ثانيًا: مشكلات التراكيب:

جدول (٧): التكرارات والمتوسطات الحسابية لوجهات نظر أفراد عينة البحث حول مشكلات التراكيب (ن =٢٥)

رقم المؤشر	المؤشر	المتوسط الموزون	درجة الموافقة	الترتيب
١	بعض التراكيب لا تتناسب مع مستوى المتعلمين.	٢,٤٤	كبيرة	١
٢	استخدام تراكيب غير شائعة الاستعمال.	٢,٣٦	كبيرة	٢
٣	صعوبة نطق بعض التراكيب.	٢,٠٤	متوسطة	٣
٤	صعوبة كتابة بعض التراكيب.	١,٧٦	متوسطة	٤
المتوسط الحسابي العام		٢,١٥	متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لوجهات نظر أفراد عينة البحث حول مشكلات التراكيب تراوحت بين (١,٧٦- ٢,٤٤)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,١٥) من ثلاث نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في الاستبانة، وهذا يدل على أن أفراد عينة البحث يوافقون على وجود مشكلات في التراكيب في أثناء دراسة مقرر القراءة (**بدرجة متوسطة**).

ويتضح من الجدول السابق أن اثنتين من مشكلات التراكيب التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة كانت (**بدرجة كبيرة**) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وقد جاءت مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، على النحو الآتي: بعض التراكيب لا تتناسب مع مستوى المتعلمين بمتوسط حسابي (٢,٤٤)، استخدام تراكيب غير شائعة الاستعمال بمتوسط حسابي (٢,٣٦).

كما يتضح من الجدول السابق أن اثنتين من مشكلات التراكيب التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة كانت (**بدرجة متوسطة**) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وقد جاءت مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، على النحو الآتي: صعوبة نطق بعض التراكيب بمتوسط حسابي (٢,٠٤)، صعوبة كتابة بعض التراكيب بمتوسط حسابي (١,٧٦).

ومما سبق يتضح أن أكبر مشكلات التراكيب التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة من وجهة نظر أفراد عينة البحث تتمثل في أن بعض التراكيب لا تتناسب مع مستوى المتعلمين، وأن أقل مشكلات التراكيب تتمثل في صعوبة كتابة بعض التراكيب.

ثالثًا: مشكلات المحتوى:

جدول (٨): التكرارات والمتوسطات الحسابية لوجهات نظر أفراد عينة البحث حول مشكلات المحتوى (ن =٢٥)

رقم المؤشر	المؤشر	المتوسط الموزون	درجة الموافقة	الترتيب
١	كثرة الموضوعات التي تقدم في المستوى.	٢,٤٠	كبيرة	٢
٢	أغلب الموضوعات تميل إلى الجانب الديني.	٢,٠٨	متوسطة	٥
٣	أغلب الموضوعات تميل إلى الجانب التاريخي.	٢,٣٢	متوسطة	٤
٤	طول نص القراءة الذي لا يتناسب مع مستوى المتعلمين.	٢,٣٦	كبيرة	٣
٥	عدم ضبط النصوص بالحركات.	٢,٤٤	كبيرة	١
٦	وجود أخطاء لغوية في بعض النصوص القرائية.	١,٨٨	متوسطة	٧
٧	وجود أخطاء طباعية في بعض النصوص القرائية.	٢,٠٠	متوسطة	٦
	المتوسط الحسابي العام	٢,٢١	متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لوجهات نظر أفراد عينة البحث حول مشكلات المحتوى تراوحت بين (١,٨٨– ٢,٤٤)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٢١) من ثلاث نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات، وفق التدرج المستخدم في الاستبانة، وهذا يدل على أن أفراد عينة البحث يوافقون على وجود مشكلات في المحتوى في أثناء دراسة مقرر القراءة (**بدرجة متوسطة**).

ويتضح من الجدول السابق أن ثلاثًا من مشكلات المحتوى التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة كانت (**بدرجة كبيرة**) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وقد جاءت مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، على النحو الآتي: عدم ضبط النصوص بالحركات بمتوسط حسابي (٢,٤٤)، كثرة الموضوعات التي تقدم في المستوى بمتوسط حسابي (٢,٤٠)، طول نص القراءة الذي لا يتناسب مع مستوى المتعلمين بمتوسط حسابي (٢,٣٦).

كما يتضح من الجدول السابق أن أربعًا من مشكلات المحتوى التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة كانت (**بدرجة متوسطة**) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وقد جاءت مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، على النحو الآتي: أغلب الموضوعات تميل إلى الجانب التاريخي بمتوسط حسابي (٢,٣٢)، أغلب الموضوعات تميل إلى الجانب الديني بمتوسط حسابي (٢,٠٨)، وجود أخطاء طباعية في بعض النصوص القرائية بمتوسط حسابي (٢,٠٠٨)، وجود أخطاء لغوية في بعض النصوص القرائية بمتوسط حسابي (١,٨٨).

ومما سبق يتضح أن أكبر مشكلات المحتوى التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة من وجهة نظر أفراد عينة البحث تتمثل في عدم ضبط النصوص بالحركات، وأن أقل مشكلات المحتوى تتمثل في وجود أخطاء لغوية في بعض النصوص القرائية.

رابعًا: مشكلات التدريبات:

جدول (٩): التكرارات والمتوسطات الحسابية لوجهات نظر أفراد عينة البحث حول مشكلات التدريبات (ن =٢٥)

رقم المؤشر	المؤشر	المتوسط الموزون	درجة الموافقة	الترتيب
١	الاقتصار على أنماط معينة من التدريبات.	٢,٩٢	كبيرة	١
٢	عدم وضوح بعض التدريبات لدى المتعلمين.	٢,٤٠	كبيرة	٣
٣	تقدم التدريبات بشكل عشوائي دون مراعاة التدرج من السهل إلى الصعب.	٢,٥٦	كبيرة	٢
	المتوسط الحسابي العام	٢,٦٣	كبيرة	

يتضح من الجدول رقم (٩) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لوجهات نظر أفراد عينة البحث حول مشكلات التدريبات تراوحت بين (٢,٤٠- ٢,٩٢)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٦٣) من ثلاث نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في الاستبانة، وهذا يدل على أن أفراد عينة البحث يوافقون على وجود مشكلات في التدريبات في أثناء دراسة مقرر القراءة **(بدرجة كبيرة)**.

ويتضح من الجدول السابق أن جميع مشكلات التدريبات البالغ عددها ثلاث مشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة كانت **(بدرجة كبيرة)** من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وقد جاءت مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، على النحو الآتي: الاقتصار على أنماط معينة من التدريبات بمتوسط حسابي (٢,٩٢)، تقدم التدريبات تقديمًا عشوائيًا دون مراعاة التدرج من السهل إلى الصعب بمتوسط حسابي (٢,٥٦)، عدم وضوح بعض التدريبات لدى المتعلمين بمتوسط حسابي (٢,٤٠).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومما سبق يتضح أن أكبر مشكلات التدريبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة من وجهة نظر أفراد عينة البحث، تتمثل في الاقتصار على أنماط معينة من التدريبات، وأن أقل مشكلات التدريبات تتمثل في عدم وضوح بعض التدريبات لدى المتعلمين.

خامسًا: مشكلات الأنشطة:

جدول (١٠): التكرارات والمتوسطات الحسابية لوجهات نظر أفراد عينة البحث حول مشكلات الأنشطة (ن =٢٥)

رقم المؤشر	المؤشر	المتوسط الموزون	درجة الموافقة	الترتيب
١	يخلو النص من الأنشطة الفردية.	٣,٠٠	كبيرة	١
٢	يخلو النص من الأنشطة الجماعية.	٢,٩٢	كبيرة	٣م[1]
٣	يخلو النص من الأنشطة الصفية.	٢,٩٢	كبيرة	٣م
٤	يخلو النص من الأنشطة اللاصفية.	٢,٩٦	كبيرة	٢
المتوسط الحسابي العام		٢,٩٥	كبيرة	

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لوجهات نظر أفراد عينة البحث حول مشكلات الأنشطة تراوحت بين (٢,٩٢- ٣,٠٠)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٩٥) من ثلاث نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في الاستبانة، وهذا يدل على أن أفراد عينة البحث، يوافقون على عدم توفر الأنشطة في أثناء دراسة مقرر (**بدرجة كبيرة**).

(١) م: تعني مكرر في نفس الرتبة.

ويتضح من الجدول السابق أن جميع مشكلات الأنشطة البالغ عددها أربع مشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة كانت (بدرجة كبيرة) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وقد جاءت مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، على النحو الآتي: يخلو النص من الأنشطة الفردية بمتوسط حسابي (٣,٠٠)، يخلو النص من الأنشطة اللاصفية بمتوسط حسابي (٢,٩٦)، يخلو النص من الأنشطة الجماعية بمتوسط حسابي (٢,٩٢)، يخلو النص من الأنشطة الصفية بمتوسط حسابي (٢,٩٢).

ومما سبق يتضح أن أكبر مشكلات الأنشطة التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة من وجهة نظر أفراد عينة البحث، تتمثل في خلو النص من الأنشطة الفردية، وأن أقل مشكلات الأنشطة تتمثل في خلو النص من الأنشطة الصفية.

سادسًا: مشكلات التقويم:

جدول (١١): التكرارات والمتوسطات الحسابية لوجهات نظر أفراد عينة البحث حول مشكلات التقويم (ن =٢٥)

رقم المؤشر	المؤشر	المتوسط الموزون	درجة الموافقة	الترتيب
١	لا يقيس النص المهارات العليا للمتعلمين.	٢,٨٨	كبيرة	٦
٢	لا يراعي النص الفروق الفردية بين المتعلمين.	٢,٩٦	كبيرة	٢
٣	لا يستخدم النص أساليب متنوعة في التقويم.	٣,٠٠	كبيرة	١
٤	لا ينمي النص مهارات التفكير الناقد.	٣,٠٠	كبيرة	١م
٥	لا ينمي النص مهارات التفكير الاستدلالي.	٢,٩٢	كبيرة	٥
٦	لا ينمي النص مهارات التفكير الإبداعي.	٢,٩٦	كبيرة	٢م
المتوسط الحسابي العام		٢,٩٥	كبيرة	

يتضح من الجدول رقم (١١) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لوجهات نظر أفراد عينة البحث حول مشكلات التقويم، تراوحت بين (٢,٨٨- ٣,٠٠)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٩٥) من ثلاث نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في الاستبانة، وهذا يدل على أن أفراد عينة البحث يوافقون على وجود مشكلات في التقويم في أثناء دراسة مقرر القراءة **(بدرجة كبيرة)**.

ويتضح من الجدول السابق أن جميع مشكلات التقويم البالغ عددها ست مشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة كانت (بدرجة كبيرة) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وقد جاءت مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، على النحو الآتي: لا يستخدم النص أساليب متنوعة في التقويم بمتوسط حسابي (٣,٠٠)، لا ينمي النص مهارات التفكير الناقد بمتوسط حسابي (٣,٠٠)، لا يراعي النص الفروق الفردية بين المتعلمين بمتوسط حسابي (٢,٩٦)، لا ينمي النص مهارات التفكير الإبداعي بمتوسط حسابي (٢,٩٦)، لا ينمي النص مهارات التفكير الاستدلالي بمتوسط حسابي (٢,٩٢)، لا يقيس النص المهارات العليا للمتعلمين بمتوسط حسابي (٢,٨٨).

ومما سبق يتضح أن أكبر مشكلات التقويم التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة من وجهة نظر أفراد عينة البحث، تتمثل في أن النص لا يستخدم أساليب متنوعة في التقويم، وأن النص لا ينمي مهارات التفكير الناقد، وأن أقل مشكلات التقويم تتمثل في أن النص لا يقيس المهارات العليا للمتعلمين.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

سابعًا: مشكلات الإخراج الفني للنص:

جدول (١٢): التكرارات والمتوسطات الحسابية لوجهات نظر أفراد عينة البحث حول مشكلات الإخراج الفني للنص (ن =٢٥)

رقم المؤشر	المؤشر	المتوسط الموزون	درجة الموافقة	الترتيب
١	يخلو النص من الصور المصاحبة.	٣,٠٠	كبيرة	١
٢	ازدحام الصفحة بالمعلومات.	٣,٠٠	كبيرة	١م
٣	ليس هناك فرق بين العناوين الرئيسة والفرعية.	٢,٨٨	كبيرة	٣
	المتوسط الحسابي العام	٢,٩٦	كبيرة	

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لوجهات نظر أفراد عينة البحث حول مشكلات الإخراج الفني للنص تراوحت بين (٢,٨٨- ٣,٠٠)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٩٦) من ثلاث نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات، وفق التدرج المستخدم في الاستبانة، وهذا يدل على أن أفراد عينة البحث يوافقون على وجود مشكلات في الإخراج الفني للنص في أثناء دراسة مقرر القراءة **(بدرجة كبيرة)**.

ويتضح من الجدول السابق أن جميع مشكلات الإخراج الفني للنص البالغ عددها ثلاث مشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة كانت (بدرجة كبيرة) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وقد جاءت مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، على النحو الآتي: خلو النص من الصور المصاحبة بمتوسط حسابي (٣,٠٠)، ازدحام الصفحة بالمعلومات بمتوسط حسابي (٣,٠٠)، عدم وجود فرق بين العناوين الرئيسة والفرعية بمتوسط حسابي (٢,٨٨).

ومما سبق يتضح أن أكبر مشكلات الإخراج الفني للنص التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات في أثناء دراسة مقرر القراءة أخرى من وجهة نظر أفراد عينة البحث تتمثل في خلو النص من الصور المصاحبة، وازدحام الصفحة بالمعلومات، وأن أقل مشكلات الإخراج الفني للنص تتمثل في عدم وجود فرق بين العناوين الرئيسة والفرعية.

الإجابة عن السؤال الثاني، ما التصور المقترح لعلاج المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة؟». وللإجابة عن السؤال الثاني، قدم الباحث تصورًا مقترحًا لعلاج المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة على ضوء نتائج البحث، ويتناول هذا التصور عرض العناصر الآتية:

- مصادر التصور المقترح.
- مسلمات التصور المقترح.
- مبررات التصور المقترح.
- متطلبات التصور المقترح.
- ضبط التصور المقترح.
- مكونات التصور المقترح.

- **مصادر التصور المقترح:**

اعتمد التصور المقترح على مجموعة من الدراسات السابقة، وهي:

- الدراسات السابقة التي تناولت مشكلات مقرر القراءة، منها دراسة (السلمي، ٢٠١٣م)، ودراسة (القرني، ٢٠١٣م)، ودراسة (الهرساني، ٢٠١٣م)، ودراسة (العوفي، ٢٠١٥م).

- **مسلمات التصور المقترح.**

ينطلق التصور المقترح من مجموعة من المسلمات، وهي:

- هناك حاجة ملحة إلى تصميم مقرر للقراءة يعالج المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

- **مبررات التصور المقترح.**

بسبب المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة، وذلك من خلال الاستبانة التي أجراها الباحث؛ تبين أن هناك خمسًا من المشكلات البالغ عددها سبع مشكلات كانت (بدرجة كبيرة) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وهي مشكلات الإخراج الفني للنص، ومشكلات الأنشطة، ومشكلات التقويم، ومشكلات التدريبات، ومشكلات المفردات.

كما تبين أن هناك اثنتين من المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة كانت (بدرجة متوسطة) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وهي مشكلات المحتوى، ومشكلات التراكيب.

- **متطلبات التصور المقترح.**

لتطبيق التصور المقترح لابد من توافر مجموعة من المتطلبات أهمها ما يأتي:

- رصد المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة وتقديم تصور مقترح لذلك.
- توفير الإمكانات المطلوبة لعلاج مشكلات مقرر القراءة، وذلك من خلال توفر مقرر تعليمي يجذب متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى لدراسته، والاستمتاع به.

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **ضبط التصور المقترح.**

للتأكد من دقة التصور المقترح، وصدقه، ومناسبته لما وضع من أجله، عُرض على مجموعة من المختصين لإبداء رأيهم في التصور، ومكوناته، وقد أقروا جميعًا مناسبة التصور لتحقيق الهدف منه.

- **مكونات التصور المقترح.**

وضع الباحث تصورًا مقترحًا لعلاج المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة، تمثلت فيما يأتي:

- مراعاة التوازن في عدد المفردات الجديدة بالمقرر.
- استخدام مفردات شائعة الاستعمال بالمقرر.
- تقديم مفردات في سياقات مختلفة بالمقرر.
- اختيار التراكيب اللغوية البعيدة عن التكلف والتصنع بالمقرر.
- الاعتماد على التراكيب الشائعة في الاستعمال بالمقرر.
- عرض التراكيب مبتدئًا بالبسيط، ثم المعقد بالمقرر.
- يكون محتوى المقرر ممتعًا ثريًا من الجانب المعرفي، والثقافي؛ بما يحقق الاستمتاع لمتعلمي اللغة العربية.
- تنوع موضوعات محتوى المقرر؛ كي يحقق للمتعلم نوعًا من الإشباع.
- يختلف مستوى تعمق محتوى المقرر؛ ليراعي الفروق بين ميول متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- يعبر محتوى المقرر عن الثقافة الاسلامية.
- يعبر محتوى المقرر عن الثقافة المحلية.
- يعبر محتوى المقرر عن الثقافة العربية.
- يرسخ محتوى المقرر القيم والعادات والتقاليد الإسلامية الحسنة.
- يبرز محتوى المقرر دور بعض الشخصيات الإسلامية المهمة.

- يقدم المقرر مستويات متعددة من تدريبات الأنماط.
- يقدم المقرر مستويات متعددة من تدريبات المعنى.
- يقدم المقرر مستويات متعددة من التدريبات الاتصالية.
- يقدم المقرر مستويات متعددة من الأنشطة اللغوية الفردية، والجماعية، والصفية، واللاصفية.
- يكون التقويم في المقرر مستمرًا ليغطي مراحل عملية التعلم.
- يكون التقويم في المقرر مرتبطًا بالأهداف.
- يكون التقويم في المقرر شاملًا لكافة جوانب التعلم (المعرفية، والمهارية، والوجدانية).
- تنويع أساليب التقويم في المقرر بحيث يشتمل على: (الاختبارات، والتدريبات، والأنشطة).
- ينمي المقرر مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- ينمي المقرر مهارات التفكير الإبداعي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- ينمي المقرر مهارات التفكير الاستدلالي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- يكون غلاف المقرر مميزًا وعنوانه واضحًا.
- وضع صورة على غلاف المقرر تدل على الغرض منه.
- وضع أهداف البرنامج في مقدمة المقرر وتكون واضحة ومحددة.
- وضع الفهرس في بداية المقرر ويكون دقيقًا ومنظمًا.
- يستخدم الورق الأبيض غير الناصع في المقرر.

- تكون الصفحة المكتوبة واسعة وغير مزدحمة.
- تكون المسافات بين السطور مناسبة.
- يخلو المقرر من الأخطاء الطباعية.
- تكتب العناوين (الرئيسة والفرعية) كتابة مناسبة.
- يزود المقرر بالصور المناسبة.
- يكون غلاف المقرر سهل الاستخدام عند فتحه وإغلاقه.
- وجود دليل للمعلم يرشده في استخدام المقرر.
- وجود مصاحبات مساعدة للمقرر تساعد المتعلم في فهمه.

مناقشة نتائج البحث:

تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة البحث، والذي ينص على « ما المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة؟» فقد استخرِجت المتوسطات الحسابية الموزونة العامة لاستجابة أفراد عينة البحث حول كل محور رئيس من محاور الاستبانة، ثم رتبت تنازليًا حسب أعلى قيمة. كما يبين الجدول التالي.

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية للمشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة ن= (٢٥)

م	المحور	المتوسط الموزون	درجة الموافقة	الترتيب
١	مشكلات المفردات	٢,٣٩	كبيرة	٥
٢	مشكلات التراكيب	٢,١٥	متوسطة	٧
٣	مشكلات المحتوى	٢,٢١	متوسطة	٦

م	المحور	المتوسط الموزون	درجة الموافقة	الترتيب
٤	مشكلات التدريبات	٢,٦٣	كبيرة	٤
٥	مشكلات الأنشطة	٢,٩٥	كبيرة	٢
٦	مشكلات التقويم	٢,٩٥	كبيرة	٢م
٧	مشكلات الإخراج الفني للنص	٢,٩٦	كبيرة	١
	المتوسط الحسابي العام	٢,٦١	كبيرة	

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لوجهات نظر أفراد عينة البحث حول المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة تراوحت بين (٢,١٥- ٢,٩٦)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٦١) من ثلاث نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في الاستبانة، وهذا يدل على أن أفراد عينة البحث يوافقون على وجود مشكلات في أثناء دراسة مقرر القراءة **(بدرجة كبيرة)**.

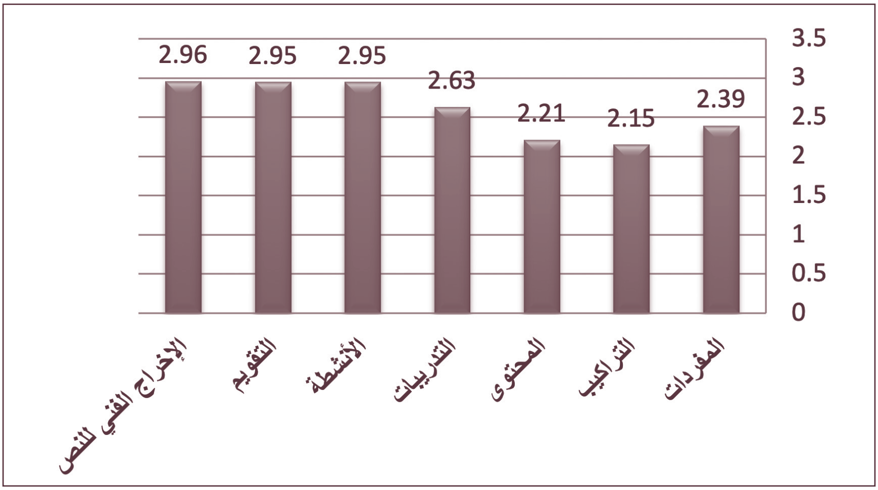
ويتضح من الجدول السابق أن خمسًا من المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة البالغ عددها سبع مشكلات كانت **(بدرجة كبيرة)** من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وقد جاءت مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، على النحو الآتي: مشكلات الإخراج الفني للنص بمتوسط حسابي (٢,٩٦)، مشكلات الأنشطة بمتوسط حسابي (٢,٩٥)، مشكلات التقويم بمتوسط حسابي (٢,٩٥)، مشكلات التدريبات بمتوسط حسابي (٢,٦٣)، مشكلات المفردات بمتوسط حسابي (٢,٣٩).

كما يتضح من الجدول السابق أن اثنتين من المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة البالغ عددها سبع

مشـكلات كانـت (**بدرجـة متوسـطة**) مـن وجهـة نظـر أفـراد عينـة البحـث، وقـد جاءت مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، على النحو الآتي: مشكلات المحتوى بمتوسط حسابي (٢,٢١)، مشكلات التراكيب بمتوسط حسابي (٢,١٥).

ومما سبق يتضح أن أكبر المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة من وجهة نظر أفراد عينة البحث تتمثل في مشكلات الإخراج الفني للنص، وأن أقل مشكلات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة تتمثل في مشكلات التراكيب.

ويمكن تلخيص المتوسطات الحسابية الموزونة للمشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة من وجهة نظر أفراد عينة البحث، كما يوضح الشكل التالي.



شكل (١) : المشكلات التى تواجه متعلمى اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى فى دراسة مقرر القراءة

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويفسر الباحث النتائج السابقة بأن معظم مقررات القراءة التي أُلفت، كانت اجتهادات فردية، أُعدت بدون أسس علمية، وبدون خطة واضحة، ولم تراعِ مستويات المتعلمين، ولا دوافعهم، ولا ميولهم، ولا ثقافاتهم، وركزت على جوانب محددة، وخلت من التدريبات المتنوعة، ومن الأنشطة الصفية واللاصفية، ومن الوسائل التعليمية، ومن المصاحبات المساعدة التي تساعد المتعلم في فهم النصوص والمفردات والتراكيب.

وتتفق النتائج السابقة مع ما جاء من نتائج في دراسة (السلمي: ٢٠١٣م) بعنوان: صعوبات تعلم مهارة القراءة لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية من وجهة نظر معلمي وطلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، والتي توصلت نتائجها إلى أن هناك صعوبات تعود إلى المقرر الدراسي تتمثل في قلة الصور والأشكال التي تساعد المتعلم على فهم النص المقروء.

كما تتفق النتائج السابقة مع ما جاء من نتائج في دراسة (القرني: ٢٠١٣م) بعنوان: تقويم تدريبات كتب القراءة المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، والتي توصلت نتائجها إلى ضرورة تضمين التدريبات في كتاب القراءة قدرًا مناسبًا ينمي مهارة الطلاقة اللفظية، والارتباطية، والفكرية، ومهارة المرونة التلقائية، ومهارة الأصالة، وإعادة النظر في الإخراج الفني لكتاب القراءة للمستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية.

كما تتفق النتائج السابقة مع ما جاء من نتائج في دراسة (الهرساني، ٢٠١٣م) بعنوان: تقويم تدريبات كتب القراءة بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وتوصلت نتائجها إلى ضرورة تضمين تدريبات تقيس جميع مستويات المجال المعرفي، والتنويع بينها دون التركيز على

المستويات الدنيا، وضرورة تنويع الأسئلة لتشمل الرسوم البيانية، والجداول وغيرها، والتقليل من الأسئلة التي تعتمد على الإجابة المباشرة من النص.

كما تتفق النتائج السابقة مع ما جاء من نتائج في (العوفي: ٢٠١٥م) بعنوان: تقويم كتاب القراءة للمستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الكتاب المدرسي الجيد، وتوصلت نتائجها إلى أن معايير الكتاب المدرسي الجيد (غير متوافرة) في كتاب دروس القراءة للمستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ملخص النتائج:

- إن المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة كانت (بدرجة كبيرة).
- إن أكبر المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة من وجهة نظر أفراد عينة البحث، تتمثل في مشكلات الإخراج الفني للنص، وإن أقل المشكلات تتمثل في مشكلات التراكيب.
- جاءت المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة مرتبة تنازليًا حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، على النحو الآتي: مشكلات الإخراج الفني للنص، مشكلات الأنشطة، مشكلات التقويم، مشكلات التدريبات، مشكلات المفردات، مشكلات المحتوى، مشكلات التراكيب.
- إن مشكلات المفردات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة كانت (بدرجة كبيرة).
- إن أكبر مشكلات المفردات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة من وجهة نظر أفراد عينة البحث

تتمثل في تقديم المفردات تقديمًا عشوائيًّا، وإن أقل مشكلات المفردات تتمثل في صعوبة كتابة بعض المفردات.

- إن مشكلات التراكيب التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة كانت (بدرجة متوسطة).

- إن أكبر مشكلات التراكيب التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة من وجهة نظر أفراد عينة البحث تتمثل في أن بعض التراكيب لا تتناسب مع مستوى المتعلمين، وإن أقل مشكلات التراكيب تتمثل في صعوبة كتابة بعض التراكيب.

- إن مشكلات المحتوى التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة كانت (بدرجة متوسطة).

- إن أكبر مشكلات المحتوى التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة من وجهة نظر أفراد عينة البحث تتمثل في عدم ضبط النصوص بالحركات، وإن أقل مشكلات المحتوى تتمثل في وجود أخطاء لغوية في بعض النصوص القرائية.

- إن مشكلات التدريبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة كانت (بدرجة كبيرة).

- إن أكبر مشكلات التدريبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة من وجهة نظر أفراد عينة البحث تتمثل في الاقتصار على أنماط معينة من التدريبات، وإن أقل مشكلات التدريبات تتمثل في عدم وضوح بعض التدريبات لدى المتعلمين.

- إن مشكلات الأنشطة التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة كانت (بدرجة كبيرة).

- إن أكبر مشكلات الأنشطة التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة من وجهة نظر أفراد عينة البحث تتمثل في خلو النص من الأنشطة الفردية، وإن أقل مشكلات الأنشطة تتمثل في خلو النص من الأنشطة الصفية.

- إن مشكلات التقويم التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة كانت (بدرجة كبيرة).

- إن أكبر مشكلات التقويم التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة من وجهة نظر أفراد عينة البحث تتمثل في أن النص لا يستخدم أساليب متنوعة في التقويم، وأن النص لا ينمي مهارات التفكير الناقد، وإن أقل مشكلات التقويم تتمثل في أن النص لا يقيس المهارات العليا للمتعلمين.

- إن مشكلات الإخراج الفني للنص التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة كانت (بدرجة كبيرة).

- إن أكبر مشكلات الإخراج الفني للنص التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر القراءة من وجهة نظر أفراد عينة البحث تتمثل في خلو النص من الصور المصاحبة، وازدحام الصفحة بالمعلومات، وإن أقل مشكلات الإخراج الفني للنص تتمثل في عدم وجود فرق بين العناوين الرئيسة والفرعية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التوصيات:

- ضرورة استخدام المفردات الشائعة المرتبطة بحاجات المتعلمين ومستواهم الدراسي والتي تساعدهم في التواصل.
- ضرورة تقديم تراكيب واضحة وسهلة بعيدة عن الغموض والتعقيد.
- ضرورة التنويع في الموضوعات بحيث تكون دينية، وثقافية، وعلمية، واجتماعية، ورياضية، وطبية وغير ذلك.
- ضرورة تقديم نصوص قرائية تتناسب مع ميول المتعلمين ورغباتهم، مراعية لمستوياتهم الدراسية، والمعرفية، وتكون هذه النصوص متنوعة بين النصوص السردية، والمعلوماتية، والوصفية، والتعليمية، والإرشادية، والتفسيرية، وسير الشخصيات الإسلامية، والمسرحية، والأدبية، والعلمية وغير ذلك.
- ضرورة تنويع التدريبات سواء كانت تدريبات أنماط، أو تدريبات المعنى، أو التدريبات الاتصالية.
- ضرورة تنويع الأنشطة الفردية والجماعية، وكذلك الأنشطة الصفية، واللاصفية لأهميتها في تكوين شخصية المتعلم.
- ضرورة التنويع في استخدام مجالات التقويم الرئيسية بمستوياتها المختلفة بحيث تشتمل على (المجال المعرفي بمستوياته، والمجال المهاري بمستوياته، والمجال الوجداني بمستوياته)، وكذلك التنويع في استخدام أنواع التفكير الناقد، والاستدلالي، والإبداعي.
- ضرورة إخراج المقرر بشكل جيد يكون جاذبًا للتعلم، يتوفر فيه الصور والرسوم التوضيحية التي تساعد على تسهيل المعلومة، ويعرض النص فيه عرضًا واضحًا، وبخط مناسب، وتقدم معلومات غير مزدحمة في الصفحة، ويستخدم فيه أنواع التنقية الحديثة.

المقترحات:

- المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر الأصوات.
- المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر الاستماع.
- المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر التحدث.
- المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في دراسة مقرر الكتابة.

المراجع:

أبو جادو، صالح محمد (٢٠١١). علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط٨.

أبو علام، رجاء محمد (١٩٨٨). قياس وتقويم التحصيل الدراسي، الكويت: دار القلم، ط١.

أبو عمشة، خالد حسين (٢٠١٨). المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، أصوات للدراسات والنشر، ط١.

أبو عمشة، خالد حسين، والعلوي، محمد، والعمري، فاطمة، والبطل، محمود، وصنوبر، أحمد، والحربي، خالد، وعبدالرحيم، رائد، والحدقي، إسلام (٢٠١٧). الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها، الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط١.

البسيوني، سامية (٢٠٠١). قياس بعض جوانب انقرائية كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس.

الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٤). فصول في تدريس اللغة العربية، الرياض: مكتبة الرشد، ط٤.

دمعة، مجيد إبراهيم ، ومرسي، محمد منير (١٩٨٢). الكتاب المدرسي ومدى ملاءمته لعمليتي التعليم والتعلم في المرحلة الابتدائية، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

رسلان، مصطفى (٢٠٠٥). تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

السلمي، ميمون (٢٠١٣). صعوبات تعلم مهارة القراءة لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية من وجهة نظر معلمي وطلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية.

سيد، علي، وسالم، أحمد (٢٠٠٤). التقويم في المنظومة التربوية، مكتبة الرشد، ط١.

شحاتة، حسن، والسمان، مروان (٢٠١٢). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، القاهرة: مكتبة الدار العربية، ط١.

الشريف، أحمد الشنبري (٢٠٠٢). فاعلية محتوى كتاب قواعد اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، جامعة أم القرى.

الشيخ، تاج السر، وأخرس، نائل، وعبدالمجيد، بثينة (٢٠٠٩). القياس والتقويم التربوي، مكتبة الرشد، ط٥.

عطا، إبراهيم محمد (٢٠٠٦). المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، ط٢.

عليان، أحمد فؤاد (٢٠١٠). المهارات اللغوية: ماهيتها، وطرائق تنميتها، الرياض: دار المسلم، ط٤.

العوفي، رابح بن عبدالله (٢٠١٥). تقويم كتاب القراءة للمستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الكتاب المدرسي الجيد، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية.

الفوزان، عبدالرحمن إبراهيم (٢٠١١). إضاءات لمعلمي اللغة العربية، الرياض: مطابع الحميضي، ط١.

القرشي، ياسر عبد الله (٢٠٠٣). تقويم أسئلة كتب القراءة والنصوص في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذها، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.

القرني، عبد الرحمن (٢٠١٣). تقويم تدريبات كتب القراءة المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية.

مدكور، علي أحمد (٢٠٠٨). تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١.

مصطفى، فهيم (١٩٩٩). مهارات القراءة، قياس وتقويم، القاهرة: مكتبة الدار العربية، ط١.

الناقة، محمود كامل (١٩٨٥). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، مكة المكرمة: مطابع أم القرى.

الهرساني، عبد الرحمن (٢٠١٣). تقويم تدريبات كتب القراءة بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية.

برنامج مقترح قائم على مدخل تحليل الخطاب لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

د. عبد الرحمن محمد سعيد الجهني

أستاذ تعليم اللغة العربية المساعد بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى.

المستخلص:

هدف البحث إلى إعداد برنامج مقترح يقوم على مدخل تحليل الخطاب وقياس فعاليته في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

وتحددت مشكلة البحث في ضعف مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقلة اهتمام مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالنظريات والمداخل الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، ومنها مدخل تحليل الخطاب.

ولحل هذه المشكلة سار البحث على مجموعة من الخطوات من أهمها: بناء قائمة بمهارات القراءة التحليلية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتحديد أسس البرنامج التدريسي القائم على مدخل تحليل الخطاب،

وتحديد خطوات البرنامج وأهدافه ومحتواه ، والخطوات الخاصة بهذا البرنامج، والإجراءات والأنشطة وأساليب التقويم، وقياس فعاليته من خلال إعداد اختبار لمهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وضبطه وتحديد عينة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع، وتطبيق الاختبار عليهم قبليًا وبعديًا.

وتوصل البحث إلى فعالية البرنامج القائم على مدخل تحليل الخطاب في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

الكلمات المفتاحية:

البرنامج التدريسي، تحليل الخطاب، مهارات القراءة التحليلية.

A Proposed Program based on Discourse Analysis to Develop the Analytical skills of Learners of Arabic as a Second Language

Abdarrhman Mohammed Saeed Al Juhani,
Assistant Professor of Arabic Language Teaching, The Institute of Arabic Language Teaching, Umm Al-Qura University.

Abstract:

This research aims at preparing a proposed program based on discourse analysis and measuring its effectiveness in developing analytical reading skills among learners of Arabic language who speak other languages.

The research problem was identified in the weakness of analytical reading skills among learners of Arabic language and the lack of interest of Arabic language curricula in modern theories and approaches in teaching foreign languages, including the approach of to discourse analysis.

To solve this problem ,the research followed a set of steps, the most important of which were: building a list of analytical reading skills appropriate for learners of Arabic as a second language , defining the foundations of the teaching program based on the discourse analysis approach, defining the steps and objectives of the program and its contents, the steps specific to this program, activities and evaluation method, and measuring its effectiveness by preparing a test for analytical reading skills of learners of Arabic language speaking other languages, controlling it ,identifying a sample of learners of Arabic language speaking other languages at the fourth level, and applying for them a pretest and a post_ test.

The research came to a conclusion that the program based on the discourse analysis approach in developing analytical reading skills among Arabic language learners of Arabic as a second language is effective.

Keywords:

Instructional program_ Discourse analysis_ Analytical reading skills.

المقدمة:

تعتبر القراءة من المهارات الرئيسة التي يسعى متعلم اللغة العربية إلى اكتسابها وتنميتها، فهي المهارة التي تساعد المتعلمين على اكتساب المعارف المختلفة وتكوين شخصياتهم بنواحيها المختلفة، وهي من المهارات الأساسية التي من خلالها يقرأ المتعلم اللغة بما تحتويه من أصوات ومفردات وتراكيب لغوية، ومعان، وأفكار، وثقافة.

وتحتل القراءة منزلة خاصة من بين المهارات اللغوية الأربع (الاستماع والقراءة والكتابة والتحدث)؛ إذ تعد من الوسائل الرئيسة للمتعلم عند الدراسة والتحصيل المعرفي في جميع المواد والمقررات الدراسية على حد سواء وهي أساس النجاح وأداته للتوسع في المعرفة والاستمتاع بأوقات الفراغ (الناقة، ١٩٤٤:٢٠١٧).

وقد تطور مفهوم القراءة عبر العصور لينتقل من المفاهيم السطحية إلى مفاهيم أكثر عمقًا وواقعية، حيث كان المفهوم السابق للقراءة لا يتجاوز القراءة الشكلية دون التعمق في فهمها وتحليلها ونقدها (صالح، ٢٠١٥: ٢).

ومن أهم الأطوار المتعددة التي مر عليها مفهوم القراءة هو الطور الذي يتناسب مع مفهوم التحليل الذي هو الأثر البارز من آثار القراءة العميقة التي تربط الصلة بين الشكل وماله من ملامح وبين ما يحمله من مضامين عميقة (عبد الله، ٢٠٢٠: ٢١).

وترتبط القراءة التحليلية ارتباطًا عميقًا بمهارات الفهم المتقدمة، فهي تساعد القارئ على إدراك الفرق بين المقصود وما يكتشفه القارئ من خلال التحليل، وبين ما يفهمه المتعلم من قراءة الخطاب أو النص كاملًا، وليس جملًا منفصلة.

وتعتبر القراءة التحليلية من أنسب المداخل لفهم الخطاب؛ إذ يتخذ التحليل اللغوي اللغة وسيلة أساسية لفهم الدلالة، ومن ثم تأخذ القراءة التحليلية اللغة أساسًا للفهم والاستنتاج، وتحليل الخطاب من المداخل الحديثة، ولم يحظ باهتمام كافٍ من الباحثين، الذي يحاول تحليل الظواهر اللغوية المكتوبة أو المسموعة على المستويات التي تتجاوز الجمل ليشتمل على النص المكتوب مع مراعاة سياقاته الاجتماعية (Anderson & Holloway 2018: 3).

مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في ضعف مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وغياب البرامج التدريسية التي تقوم على نظريات ومداخل حديثة في مجال تعليم اللغات لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وهذا ما تؤكده دراسة (العناتي،٢٠١٢)، ودراسة (أبو الدهب،٢٠١٧)، ودراسة (سيف، ٢٠٢٢)، ودراسة (عبد العظيم، ٢٠١٥)

وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن بناء برنامج تدريسي يقوم على مدخل تحليل الخطاب لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١. ما مهارات القراءة التحليلية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٢. ما أسس بناء البرنامج التدريسي القائم على مدخل تحليل الخطاب لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٣. ما البرنامج التدريسي المقترح القائم على مدخل تحليل الخطاب لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٤. ما فعالية البرنامج التدريسي المقترح القائم على مدخل تحليل الخطاب لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

حدود البحث:

الحدود البشرية: طلاب المستوى الرابع.

الحدود المكانية: معهد تعليم اللغة العربية في جامعة أم القرى.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثالث ١٤٤٤هـ

مصطلحات البحث:

١. **البرنامج التدريسي المقترح:** ويقصد به مجموعة من الخطوات والأساليب والإجراءات والأنشطة التعليمية التي تستند إلى تحليل الخطاب والتي تهدف إلى تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢. **تحليل الخطاب:** هو منهج علمي لدراسة النصوص دراسة تعنى بتحليل البنى التركيبية والعناصر من حيث التماسك والترابط على المستوى اللغوي من جهة، والبنى المنطقية والانسجام والترابط الدلالي من الجهة الأخرى. (العناتي، ٢٠١٧: ٣٥٥).

ويعرف الباحث تحليل الخطاب إجرائيًا: الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها متعلمو اللغة العربية لغير الناطقين بها من أجل تحليل النصوص المقروءة من حيث المفردات والتراكيب والجمل والعبارات والأساليب الواردة في النصوص.

٣. **مهارات القراءة التحليلية:** هي المهارات التي يتم من خلالها تحليل النصوص الأدبية تحليلًا دقيقًا ومنظمًا في المستويات الأربعة، الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية بهدف الفهم العميق لمعاني النصوص المقروءة ودلالاتها.

٤. **ويعرف الباحث مهارات القراءة التحليلية** بأنها هي المهارات التي يستخدمها متعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها لتحليل النصوص المقروءة وفقًا لمستويات التحليل وأدواته، والتركيز على تفاصيل النص ومحاولة الكشف على المعاني العميقة من خلال تقسيم النصوص المقروءة إلى أجزاء ووحدات.

خطوات البحث وإجراءاته:

اتبع البحث الخطوات والإجراءات الآتية:

١. تحديد مهارات القراءة التحليلية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع وذلك من خلال:

أ. مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي ترتبط بمهارات القراءة التحليلية.

ب. طبيعة مهارات القراءة التحليلية.

ج. طبيعة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع.

د. بناء قائمة مهارات القراءة التحليلية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع، وعرضها على مجموعة من المختصين.

٢. تحديد أسس بناء البرنامج التدريسي القائم على مدخل تحليل الخطاب لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقد تم ذلك من خلال:

أ. ما تم التوصل إليه في الخطوة السابقة.

ب. البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بتحليل الخطاب.

ج. البحوث والدراسات السابقة المرتبطة ببناء البرامج والإستراتيجيات والنماذج القائمة على تحليل الخطاب.

٣. بناء البرنامج التدريسي القائم على مدخل تحليل الخطاب لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وذلك من خلال التحديد الدقيق لما يأتي:

أ. أهداف البرنامج التدريسي المقترح.

ب. المحتوى.

ج. إجراءات البرنامج التدريسي وخطواته.

د. الأنشطة التعليمية والوسائط المستخدمة.

هـ. الأساليب التقويمية للبرنامج التعليمي.

و. بناء دليل المعلم لاستخدام البرنامج التدريسي القائم على نظرية تحليل الخطاب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٤. قياس فعالية البرنامج التدريسي المقترح القائم على نظرية تحليل الخطاب في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وذلك من خلال الآتي:

أ. بناء اختبار مهارات القراءة التحليلية، وضبطه.

ب. اختبار عينة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من المستوى الرابع.

ج. تطبيق الاختبار قبليًا.

د. التدريس بالبرنامج المقترح.

هـ. تطبيق الاختبار بعديًا.

و. دراسة النتائج، وتحليلها وتفسيرها، ومناقشتها، والتوصيات، والمقترحات.

فرض البحث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي أداء مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

أهمية البحث:

يفيد البحث الحالي كلًا من:

أ. مخططي مناهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وذلك من خلال الاهتمام بقائمة مهارات القراءة التحليلية، مما يساهم في تطوير مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

ب. المعلمين: وذلك من خلال ما قدمه البحث من برنامج مقترح قائم على مدخل تحليل الخطاب، مما يساعدهم في تنمية مهارات المتعلمين في الكتابة الوظيفية.

ج. الدراسين: وذلك من خلال الإفادة من البرنامج القائم على مدخل تحليل الخطاب في تنمية مهارات القراءة التحليلية لديهم.

د. الباحثين: وذلك من خلال الإفادة من مدخل تحليل الخطاب في تنمية مهارات مختلفة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

١. تحليل الخطاب

الخطاب:

ورد الخطاب في عدة تعريفات بوصفه فعلًا يجمع بين القول والعمل، وقد ورد لفظ الخطاب عند العرب قديمًا كما ورد عند الغربيين حديثًا مع تفاوت أحيانًا وتقارب في العمل وقد ورد لفظ الخطاب في القرآن الكريم بصيغ متعددة، كما في قوله: ﴿وَإِذَا خَاطَبَهُمُ ٱلْجَٰهِلُونَ قَالُوا۟ سَلَٰمًا﴾، وقوله: ﴿رَّبِّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا ٱلرَّحْمَٰنِ لَا يَمْلِكُونَ مِنْهُ خِطَابًا﴾، وقوله تعالى: ﴿وَشَدَدْنَا مُلْكَهُۥ وَءَاتَيْنَٰهُ ٱلْحِكْمَةَ وَفَصْلَ ٱلْخِطَابِ﴾ والخطب هو الأمر الذي يقع في المخاطبة والخطاب، والمخاطبة هي مراجعة الكلام وقد خاطبه مخاطبة وخطابًا وهما يتخاطبان (لسان العرب، ٢٠٠٨: ٣٦٦)، والخطاب هو كل مجموعة من العلامات اللغوية تضبط استخدامها قواعد وعادات لغوية متعارف عليها لتنتج دلالات ومعاني تنقل من مرسل إلى مستقبل في الحقول المعرفية والسياقات الثقافية والاجتماعية المختلفة (مزيد، ٢٠١٦: ٩٠).

وتداول الباحثون مصطلح الخطاب بوصفه مفهومًا لسانيًا يتعلق بترجمة المصطلح من اللغات الغربية وهو (Discourse) في اللغة الإنجليزية و (Discours) في الفرنسية وكلاهما يرجع للأصل اليوناني (Discoursus) الذي من معانيه إرسال الكلام والمحادثة والارتجال (النور، ٢٠٢٠: ٥٤٨).

ويتشابه مفهوم الخطاب مع مفهوم النص وقد فرق العلماء بينهما في معايير مختلفة كمعيار الشكل والوظيفية والخصائص السمات وطريقة التأليف ويرى

الحميري (٢٠٠٨: ٩٠) أن الخطاب هو السياق التداولي للنص والإنتاج اللفظي للنص وثمرته الملموسة المرئية.

ويميز غاي كوك (Guy Cook) بين الخطاب والنص؛ إذ يعد الخطاب امتدادات للغة تدرك على أنها دلالية وموحدة ولها غرض، وأما النص عنده فهو امتدادات لغوية تفسر بالاعتماد على الشكل بمعزل عن السياق، فهو يرى بأن كلاً من الخطاب والنص امتداد لساني لكن الفرق بينهما أن الخطاب وحدة تواصلية لها غرض ودلالة، بينما النص شكل لغوي معزول عن السياق، وعلى ذلك فالخطاب هو النص بسياقه. (زيغيد، ٢٠١٥: ٤٨).

ويعرف الخطاب بأنه كل ملفوظ أو مكتوب يشكل وحدة تواصلية قائمة الذات (المتوكل، ٢٠١٠: ٢٤)، ويعرف هاريس الخطاب بأنه « ملفوظ طويل أو هو متتالية من الجمل تكون منغلقة يمكن من خلالها معاينة سلسلة من العناصر بواسطة المنهجية التوزيعية وبشكل يجعلنا نظل في مجال لساني محض (موساوي، ٢٠١٩: ١٠٥).

عناصر الخطاب:

للخطاب عناصر ثلاثة هي: المرسِل والمرسَل إليه والعلاقة المشتركة التي هي العلاقة بين طرفي الخطاب والمعرفة المشتركة والظروف الاجتماعية العامة بما تثيره من الافتراضات المسبقة والقيود التي تحدد عملية التواصل. (الشهري، ٢٠٠٤: ٤٥).

أنماط الخطاب:

يقترح التنميط التقليدي المتوارث للخطابات تصنيفًا منطلقًا فيه من أحد المعايير الآتية (المتوكل، ٢٠١٠: ٢٤).

الموضوع والآلية والبنية.

١. تصنف الخطابات من حيث الموضوع إلى خطاب ديني، وخطاب علمي، وخطاب أيديولوجي أو سياسي.

٢. تصنف الخطابات من حيث البنية الداخلية إلى خطاب إبداعي، أدبي.

٣. تصنف الخطابات من حيث الآلية إلى خطاب سردي، خطاب وصفي، خطاب حجاجي.

تحليل الخطاب:

التحليل لغة « حل العقدة يحلها حلًا فتحها ونقضها فانحلت. (ابن منظور،٢٠٠٥: ٢٠٦) وقد تعددت مفاهيم تحليل الخطاب تبعًا للاتجاهات والنظريات المختلفة، حيث يميز غالبًا في تحديد تعريفه بين توجهين هما التوجه الوظيفي، والتوجه البنيوي، وهناك توجه آخر يجمع بينهما (زيغيد،٢٠١٥: ٤٨).

ويعرف جورج مونان تحليل الخطاب بأنه « كل تقنية تسعى إلى التأسيس العام والشكلي للروابط الموجودة بين الوحدات اللغوية للخطاب المنطوق أو المكتوب في مستوى أعلى من مستوى الجملة (عبد الباقي وأحمد، ٢٠٢١: ١٣١).

وتحليل الخطاب تفكيكه من خلال أبعاد لسانية من الناحية النحوية والمعجمية والدلالية، وأبعاد غير لسانية تركز على معايير الاتساق والانسجام في النص. (الحازمي، ٢٠١٦: ٢).

ويتمثل تحليل الخطاب في المتلفظ من الكلام، سواءً أكان منطوقًا أم مكتوبًا، كما يشمل الخطاب كل نص مكتمل أو غير مكتمل بغض النظر عن مضمونه أو نوعه، إن كان أدبيًا أو سياسيًا أو إعلاميًا وبغض النظر عن طوله أو قصره، والمهم أن النص هو ما تجاوز الجملة أو هو متتالية من الجمل يتحكم فيها التتالي المنطقي للأشياء وعلاقة الجمل بعضها ببعض (عبد الواحد، ٢٠١٨: ٢٩٢).

ولتحليل الخطاب تعريفات متنوعة، ولعل أشهرها هو تحليل استعمال اللغة، كما يعرف بأنه دراسة الاستعمال الفعلي للغة من قبل ناطقين حقيقيين في

أوضاع حقيقية (دومينيك، ٢٠٠٨، ٩)، كما يعرف تحليل الخطاب بأنه « فنٌ يدرس اللغة باعتبارها نشاطًا لغويًا في مقام محدد ومنتجًا لوحدات تتجاوز الجمل وباعتباره استعمالاً للغة لغايات اجتماعية أو تعبيرية أو إحالة (شارودو، منغنو، ٢٠٠٨: ٢٧٨).

٢. القراءة التحليلية:

تعريفها:

تعتبر القراءة التحليلية من أنسب المداخل لفهم الخطاب؛ إذ يتخذ التحليل اللغوي اللغة وسيلة أساسية لفهم الدلالة، ومن ثم تأخذ القراءة التحليلية اللغة أساسًا للفهم والاستنتاج حيث تعد القراءة التحليلية مدخلاً تكامليًا في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ويعرف السمان (٢٠١٦: ٤١) القراءة بأنها هي المهارة التي يتم من خلالها تحليل النصوص الأدبية بشكل دقيق ومنظم في المستويات الأربعة، الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية بهدف الفهم العميق لمعاني النصوص المقروءة ودلالاتها.

كما يعرفها علي (٢٠١٨: ٨٣) بأنها نشاط عقلي يقوم به المتعلم عند قراءة النصوص وتأمل الألفاظ والمعاني وإجراء العمليات المختلفة من تفسير وربط بين العلاقات وإدراك واستنتاج ليستخلص المعاني الضمنية ويحلل المواقف ويعبر عن الخواطر والتأملات الذاتية ويحدد القيم المتضمنة.

وتعرف القراءة التحليلية بأنها القراءة التي تتطلب دقةً وفهمًا، وتحقق التفاعل من النص المراد تحليله، والتعرف على الخصائص المميزة له شكلًا ومضموناً بما يضمن كشف ما بين السطور (أبو الدهب، ٢٠١٧: ٧٨).

أهمية القراءة التحليلية:

للقراءة التحليلية أهمية بالغة للمتعلمين بشكل عام ولمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها خاصة، حيث إنها تساعدهم على الفهم والاستيعاب والاستنتاج، وإدراك المعاني والربط بينها، كما أنها تعد مدخلاً من مداخل تعليم اللغات لما لها من قدرة على إعمال العقل والتفكير باللغة، حيث إن التفكير عملية مهمة لتعلم اللغة وتعليمها.

وتعتبر القراءة التحليلية من أهم أنواع القراءة؛ لأنها تهتم بتحويل الكلمات إلى أفكار متطورة وذكية، تساعد المتعلم على استيعاب النص وتحليله، كما تعد القراءة التحليلية مدخلًا مناسبًا لفهم النص القرائي وإجراء التحليل اللغوي والعمليات المختلفة من فهم واستنتاج ونقد للوقوف على أبعاد النص المختلفة. (المسند، ٢٠٢٣: ٨٥).

كما تعد القراءة التحليلية مدخلًا مهمًا لفهم النصوص المقروءة، حيث يقوم المتعلم بالتحليل والاستنتاج والنقد، والنفاذ إلى المعاني العميقة في النصوص، مما يساعدهم على تطوير مهاراتهم للتعبير عن الأفكار والرؤى بالشكل المناسب (Verhovtsova & other، 2022: 133).

ويعد تمكن المتعلم من التحليل وممارسته، وتعمقه في فهم معاني النصوص، يؤثر على نظرته وغوصه فيما وراء المعاني، ويجعله طرفًا إيجابيًا حيث إن التحليل يعني بالشكل والمعنى فربط بينهما بما يحقق فهمًا أعمق للنصوص، واستنباط المعاني (عبد الرحمن، ٢٠٠٩: ١٣٩).

وتقوم القراءة التحليلية على الممارسة العقلية التي يستدل عليها من خلال معالجة النصوص المقروءة، وتقسيمه إلى أجزاء من أجل إدراكها واستخدام ذلك في استيعاب النصوص، كما أنها تساعد المتعلمين على تنظيم المعلومات عقليًا

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

واتخاذ القرارات حول النصوص المقروءة، والبحث في خصائص المفردات والتراكيب والجمل والأساليب واستنباط المضامين المباشرة والضمنية. (شحاته، ٢٠١٧: ٤٩).

مهارات القراءة التحليلية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها:

للقراءة التحليلية مجموعة من المهارات أوصت دراسات سابقة بضرورة العناية بها وإكسابها متعلمي اللغة العربية، يمكن عرضها للخروج بمهارات القراءة التحليلية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

تصنف دراسة (عوض، ٢٠٠١) مهارات القراءة التحليلية إلى أربعة جوانب هي:

١. اللفظ: التعرف على معاني الكلمات غير المألوفة، فهم معاني الكلمات من السياق، اختيار أنسب المعاني، تحليل المعاني، تحليل التركيب اللغوي، تحديد التشابه والاختلاف بين الألفاظ، تحديد التضاد والترادف.

٢. التحليل: التحليل الصرفي، تحليل المشتقات الصرفية، تحديد المشترك اللفظي، تحديد الموضوع المناسب لعلامة الترقيم المحددة، التحديد الصحيح لأدوات الربط ومواضعها، إدراك العلاقات الداخلية بين وحدات النص، تحديد الصور البلاغية، التمييز بين الجمل الخبرية والإنشائية، تحليل المعاني المتشابهة، تحليل المعاني المعجمية.

٣. التفكير: التفريق بين الفكرة الرئيسة والفكرة الثانوية، التميز بين الحقيقة والرأي، وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف، وبين الأفكار المرتبطة بالنص والأفكار غير المرتبطة بالنص، والمقدرة على استنتاج الأفكار الجديدة واستخلاصها.

٤. التذوق: تذوق الجمال في النص، واستنباط الخصائص الدلالية والبلاغية، ومقدرة المتعلم على اكتشاف أهداف الكاتب، والقدرة على اكتشاف ما بين النصوص وإصدار الحكم حول النص وجودته وقدرته على توصيل الأفكار والمعاني والأهداف.

ثانيا: الدراسات السابقة:

أ. دراسات تحليل الخطاب.

١. دراسة طلبة (٢٠٢٠).

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على تحليل الخطاب لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لطلاب الصف الأول الثانوي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسية إلى فاعلية البرنامج المقترح.

٢. دراسة محمود (٢٠٢٠).

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج قائم على مدخل تحليل الخطاب لتدريس البديع، وقياس أثره في تنمية التذوق البلاغي والإبداع اللغوي، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج.

٣. دراسة عبد العظيم (٢٠١٥).

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات تحليل الخطاب اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج.

٤. دراسة العناتي (٢٠١٢).

هدفت الدراسة إلى تبيان منزلة تحليل الخطاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي في توضيح وجوه استثمار تحليل الخطاب في تعليم مهارات اللغات الأجنبية مركزًا على الكتابة والإنشاء، والمنهج شبة التجريبي في تصميم وحدة تطبيقية في تعليم الإنشاء العربي للناطقين بغير

العربية وتوصلت الدراسة إلى أهمية تحليل الخطاب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفاعلية الوحدة التطبيقية في تعليم الإنشاء للناطقين بغير العربية.

ب. دراسات القراءة التحليلية:

١. دراسة المسند (٢٠٢٣).

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي المعتمد على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

٢. دراسة سيف (٢٠٢٢)

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على النظرية البنيوية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والكتابة التحليلية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات القراءة التحليلية والكتابة التحليلية لدى الطلاب.

٣. دراسة قنصوه (٢٠٢٠)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الإستراتيجية المقترحة.

٤. دراسة حسين (٢٠١٩).

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات القراءة التحليلية والذائقة الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة التحليلية.

الجانب التطبيقي للبحث:

بناء البرنامج التدريسي المقترح:

يهدف هذا الجزء إلى بناء البرنامج القائم على مدخل تحليل الخطاب لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، كما يهدف إلى تحديد إجراءات تطبيق البرنامج.

١. **بناء البرنامج التدريسي المقترح القائم على مدخل تحليل الخطاب.**

أولاً: تحديد الأهداف:

يهدف البرنامج المقترح إلى تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع.

قائمة مهارات القراءة التحليلية:

يهدف بناء القائمة إلى تحديد مهارات القراءة التحليلية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والتي يسعى البرنامج التدريسي المقترح إلى تنميتها.

وقد تُوصل إلى قائمة أولية بهذه المهارات تضم (٣٢) مهارة، وأُعدت القائمة الأولية في صورة استبانة، حيث قسمت إلى أقسام، يمثل القسم الأول: مهارات لغوية، والقسم الثاني: مهارات بلاغية، والقسم الثالث: مهارات استنتاجية، والقسم الرابع: مهارات التقويم.

وقد عرضت هذه الاستبانة على بعض المختصين في مجال تعليم اللغة العربية لإبداء رأيهم فيها من حيث مناسبتها ودقة صياغتها، وقد رأى الأساتذة حذف بعض المهارات الرئيسة والفرعية لعدم مناسبتها كما عدلوا صياغة بعض المهارات، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي طلبت وحذف الفقرات التي قلت نسبتها الموزونة عن ٨٠٪، لتصبح (٢٢) مهارة كما يأتي:

الجدول (١) توصيف مهارات القراءة التحليلية في الصورة النهائية

أولاً: مهارات لغوية	
١	يحدد المعاني المعجمية في النص
٢	يحدد العلاقات الدلالية التي تربط بين مكونات النص
٣	يوضح أهمية تنوع الأساليب النحوية في النص
٤	يربط بين الإعراب والمعنى الوارد في النص
٥	يحدد الأساليب النحوية في النص
ثانيًا: مهارات بلاغية	
١	يفسر المعاني المجازية في النص
٢	يحدد مكونات الترابط النصي في النص
٣	يحدد الصور البيانية في النص (تشبيه - استعارة- كناية - مجاز)
٤	يحدد الألوان البديعية في النص (سجع- جناس- طباق- مقابلة)
ثالثاً: مهارات الاستنتاج	
١	يحدد الأفكار الرئيسة الوارد في النص
٢	يحدد الأفكار الثانوية الواردة في النص
٣	يستنتج المعاني الضمنية في النص
٤	يربط بين الأسباب والنتيجة في النص
٥	يستنتج غرض الخطاب وأهدافه من النص
٦	يفهم المعاني المجازية الوارد في النص
٧	يستخلص الفوائد والعبر من النص
رابعاً: مهارات التقويم	
١	إصدار حكم يتعلق بمضمون النص
٢	إصدار حكم يتعلق بلغة النص

رابعاً: مهارات التقويم	
٣	إصدار حكم يتعلق بأسلوب النص.
٤	إبداء الآراء حول فكرة وردت في النص.
٥	اختيار عنوان مناسب للنص.
٦	بيان قيمة النص وأهميته.

ثانياً: تحديد محتوى البرنامج.

تضمن المحتوى أربعة نصوص متنوعة يمكن من خلالها تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، من خلال البرنامج التدريسي المقترح القائم على تحليل الخطاب، وقد اختِيرت النصوص من سلسلة أم القرى، حيث إن هذه السلسلة حديثة التأليف وقد أُعدت من قبل خبراء في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث يمكن الاعتماد عليها.

ثالثاً: تحديد خطوات التدريس للبرنامج المقترح القائم على مدخل تحليل الخطاب.

تعتمد خطوات تدريس البرنامج المقترح على مدخل تحليل الخطاب، وتضم الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: التهيئة:

ويقصد بها تهيئة المتعلم للدرس من خلال إثارة دافعيته تجاه النصوص ولكي يتحقق ذلك يجب اتباع ما يأتي:

أ. بيان فكرة تحليل الخطاب وضرب بعض الأمثلة عليها وتنبيههم إلى العلاقات والروابط التي تكون بين الكلمات.

ب. إثارة موضوع الدرس وإبراز ما يحتويه من القيم والشخصيات والأفكار الرئيسة والفرعية من خلال طرح الأسئلة وصولاً إلى تكوين التصور الكامل عن النص.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ج. الربط بين الخبرة والخلفية الثقافية السابقة وبين النص، ومناقشتهم عن انطباعهم وآرائهم تجاه النصوص.

الخطوة الثانية: قراءة النص:

أ. توجيه المتعلم إلى القراءة المتأنية للنص لتسهيل جمع المتعلم للألفاظ والكلمات التي ترتبط مع بعضها وكذلك لاستنتاج الفكرة أو الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية.

ب. مناقشة المتعلم لإنتاج ألفاظ وكلمات وموضوعات مختلفة وأفكار أخرى.

ج. التغذية الراجعة لإنتاجات المتعلم من خلال كتابة مواقف مماثلة سابقة مع كتابة أكبر عدد من النتائج المحتملة مستقبلًا.

الخطوة الثالثة: البحث عن الألفاظ والمعاني والأفكار والعبارات والتراكيب المختلفة التي تضمنها النص:

وذلك لاستثارة دوافع المتعلمين حول الاستكشاف للعبارات والمعاني والتراكيب التي ترتبط بين بعضها البعض.

رابعًا: تحديد الأنشطة اللغوية في البرنامج التدريسي المقترح القائم على مدخل تحليل الخطاب.

تتحدد الأنشطة اللغوية فيما يأتي:

أ. الأنشطة اللغوية القبلية وتكون في الأسئلة التمهيدية التي يلقيها المعلم على المتعلمين والتي تهيئ المتعلم للنص ومناقشته حول إجابتها.

ب. الأنشطة اللغوية البعدية أي بعد تدريس النص وتتمثل في تحدد المعاني المعجمية في النص، وتحدد العلاقات الدلالية التي تربط بين مكونات النص، وتوضح أهمية تنوع الأساليب النحوية في النص، وأن يربط بين الإعراب والمعنى الوارد في النص، ويحدد الأساليب النحوية في النص.

ج. أن يفسر المعاني المجازية في النص، ويحدد مكونات الترابط النصي في النص، ويحدد الصور البيانية في النص (تشبيه - استعارة - كناية - مجاز)، يحدد الألوان البديعية في النص (سجع - جناس - طباق - مقابلة).

د. وتشمل هذه الأنشطة جميع المهارات الواردة في القائمة في صورتها النهائية على شكل تدريبات وأنشطة مضمنة في كتاب الطالب.

خامسًا: تقويم البرنامج التدريسي المقترح القائم على مدخل تحليل الخطاب:

قُوِّم البرنامج التدريسي المقترح القائم على مدخل تحليل الخطاب من خلال اختبار مهارات القراءة التحليلية.

اختبار مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

قام الباحث بعدد من الخطوات لبناء هذه الاختبار وهي كما يأتي:

- **الهدف من الاختبار:**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات القراءة التحليلية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى قبل تنفيذ تجربة البحث وبعدها.

- **صياغة تعليمات الاختبار:**

صيغت التعليمات، ودُوِّنت على الورقة الأولى من الاختبار، وقد تضمنت التعليمات: هدف الاختبار وعدد الأسئلة والزمن المتاح للإجابة، وبيانات الطالب، مع التأكيد له بأن هذا الاختبار يستخدم لغرض الدراسة البحثية فقط.

- **صياغة مفردات الاختبار:**

جاءت صورة الاختبار على غرار قائمة مهارات القراءة التحليلية، التي قام الباحث بإعدادها والتحقق منها باستطلاع آراء المحكمين عليها، ويتكون الاختبار من نص لغوي يعقبه ٢٢ سؤالًا.

- **بناء الاختبار في صورته الاولية:**

تكون الاختبار من (٢٢) سؤالًا، يقيس مهارات القراءة التحليلية، طبقًا لقائمة مهارات القراءة التحليلية التي توصل إليها الباحث كما يتضح من الجدول (٢) التالي:

الجدول (٢) مواصفات اختبار مهارات القراءة التحليلية

م	المهارة	عدد الأسئلة	الوزن النسبي	
١	يحدد المعاني المعجمية في النص	١	٤,٥٪	٢٢,٥٪
٢	يحدد العلاقات الدلالية التي تربط بين مكونات النص	١	٤,٥٪	
٣	يوضح أهمية تنوع الأساليب النحوية في النص	١	٤,٥٪	
٤	يربط بين الإعراب والمعنى الوارد في النص	١	٤,٥٪	
٥	يحدد الأساليب النحوية في النص	١	٤,٥٪	
٦	يفسر المعاني المجازية في النص	١	٤,٥٪	١٨٪
٧	يحدد مكونات الترابط النصي في النص	١	٤,٥٪	
٨	يحدد الصور البيانية في النص (تشبيه - استعارة - كناية - مجاز)	١	٤,٥٪	
٩	يحدد الألوان البديعية في النص (سجع - جناس - طباق - مقابلة)	١	٤,٥٪	
١٠	يحدد الأفكار الرئيسة الوارد في النص	١	٤,٥٪	٣١,٥٪
١١	يحدد الأفكار الثانوية الواردة في النص	١	٤,٥٪	
١٢	يستنتج المعاني الضمنية في النص	١	٤,٥٪	
١٣	يربط بين الأسباب والنتيجة في النص	١	٤,٥٪	
١٤	يستنتج غرض النص وأهدافه	١	٤,٥٪	

م	المهارة	عدد الأسئلة	الوزن النسبي	
١٥	يفهم المعاني المجازية الوارد في النص	١	٤,٥٪	
١٦	يستخلص الفوائد والعبر من النص	١	٤,٥٪	
١٧	إصدار حكم يتعلق بمضمون النص	١	٤,٥٪	٢٧٪
١٨	إصدار حكم يتعلق بلغة النص	١	٤,٥٪	
١٩	إصدار حكم يتعلق بأسلوب النص	١	٤,٥٪	
٢٠	إبداء الآراء حول فكرة وردت في النص	١	٤,٥٪	
٢١	اختيار عنوان مناسب للنص	١	٤,٥٪	
٢٢	بيان قيمة النص وأهميته	١	٤,٥٪	
	المجموع	٢٢	١٠٠٪	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٢) أن الاختبار يتضمن قياس مهارات القراءة التحليلية، ويحتوي على (٢٢) سؤالاً، مقسمة كما يأتي: (٥) أسئلة للمهارات اللغوية، و (٤) أسئلة للمهارات البلاغية، و(٧) للمهارات الاستنتاجية، و (٦) لمهارات التقويم.

وقد بلغ الوزن النسبي للأسئلة التي تقيس المهارات الفرعة كما يأتي: المهارات اللغوية (٢٢,٥٪) والمهارات البلاغية (١٨٪) والمهارات الاستنتاجية (٣١,٥٪)، ومهارات التقويم (٢٧٪).

- **ضبط الاختبار.**

في هذه المرحلة صمم الاختبار بصورته التحكيمية، وعرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بلغ عددهم (١٤) محكمًا، لإبداء الرأي حول ما يأتي:

- ارتباط الأسئلة بالمهارات المحددة وشمولها.
- ارتباط الأسئلة بالمهارات الرئيسة للقراءة التحليلية والمهارات المتفرعة منها.
- سلامة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار وصحتها ووضوحها.
- مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى المتعلمين.
- مدى كفاية تعليمات الاختبار ووضوحها.
- مقترحات أخرى.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار.**

طُبق الاختبار على عينة استطلاعية من طلبة المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى، بخلاف عينة البحث ومماثلة لعينة الدراسة عددها (١٥) طالبًا، وقد طبق الاختبار استطلاعيًا لتحقيق الأهداف الآتية:

- **ثبات الاختبار:**

تُحُقّق من ثبات اختبار مهارات القراءة التحليلية من خلال معادلة ألفا كرونباخ، ومعادلة التجزئة النصفية، كما هو موضوح في الجدولين الآتيين:

الجدول (٣) معاملات ألفا كرونباخ لاختبار مهارات القراءة التحليلية.

معامل الثبات	الاختبار الإجمالي
ألفا كرونباخ	٠,٧١٠

يتضح من الجدول (٣) أن معامل الثبات «ألفاكرونباخ» لاختبار مهارات القراءة التحليلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى قد بلغت (٠,٧١٠) ويُعدُّ هذا مقبولاً، ويدل ذلك على ثبات القائمة.

الجدول (٤) معاملات التجزئة النصفية لاختبار مهارات القراءة التحليلية

معامل الثبات	التجزئة النصفية	عدد الأسئلة	الاختبار الإجمالي
ألفا كرونباخ	الجزء الأول	١١	٠,٤٢٣
	الجزء الثاني	١١	٠,٥٦٤
	المجموع	٢٢	
معامل Gettman للتجزئة النصفية			٠,٨٢١

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة معامل Gettman بلغت (٠,٨٢١) وهذا يعتبر معامل ثبات مرتفع، وهو مقبول، ويدل على ثبات الاختبار.

١. **حساب معامل صدق الاختبار.** من أجل التحقق من صدق الاختبار أُستُخدم ما يأتي:

٢. **صدق المحكمين:** وذلك من خلال عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، لأخذ آرائهم ومقترحاتهم، وإجراء التعديلات التي أشاروا إليها.

٣. **الصدق الإحصائي:** وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقيمته هي (٠,٩٢٣) وتشير إلى صدق الاختبار.

٤. **صدق الاتساق الداخلي:** أُحتسب صدق الاتساق الداخلي للاختبار الأساسي لمهارات القراءة التحليلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل سؤال من الأسئلة مع الدرجة الإجمالية، كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (٥) الارتباط بين درجات الأسئلة مع الدرجة الكلية

معامل الثبات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الجزء الأول	٠,٦١٧	٠,٠٠
الجزء الثاني	٠,٥٥١	٠,٠٠

- دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات ارتباط تتراوح بين (٠,٦١٧) و(٠,٥٥١) ويدل ذلك على اتساق فقرات الاختبار بعضها مع بعض.

٥. معامل التمييز:

اُحتسب معامل التمييز للاختبار بين إجابة كل طالب والطالب الآخر في الدرجة القصوى للاختبار، ويقبل السؤال إذا تراوح معامل تمييزه بين (٠,٢٠-٠,٨٠) وترفض إذا قل معامل التمييز عن (٠,٢٠) أو زاد عن (٠,٨٠).

وقد احتُسب معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار بنفس الخطوات السابقة.

ويتضح من الجدول الآتي قيمة معامل التمييز لأسئلة اختبار مهارات القراءة التحليلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

جدول (٦) معاملات التمييز لأسئلة اختبار مهارات القراءة التحليلية

رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز
١	٠,٤٢		٠,٦٨
٢	٠,٤٤		٠,٥٤
٣	٠,٥٢		٠,٧٨
٤	٠,٥٨		٠,٦٦

رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز
٥	٠,٤٩		٠,٥٢
٦	٠,٤٣		٠,٤٥
٧	٠,٤١		٠,٥٣
٨	٠,٣٢		٠,٢٩
٩	٠,٦٥		٠,٤٢
١٠	٠,٦٩		٠,٧٢
١١	٠,٤٣		٠,٦٦

يوضح الجدول (٦) أن قيم معامل التمييز لأسئلة اختبار مهارات القراءة التحليلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، تتراوح ما بين (٠,٢٩) و(٠,٧٨) وتعتبر هذه قيمًا مناسبة، وعلى هذا يعتمد اختبار مهارات القراءة التحليلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. بكامل أسئلته البالغة (٢٢) سؤالاً.

- **الزمن لتطبيق الاختبار:** حُسب الزمن النهائي للاختبار على العينة الاستطلاعية البالغة (١٥) طالبًا عن باستخدام المعادلة التالية: (خطاب، ٢٠٠١: ٢٣٤).

$$\text{زمن الاختبار المناسب} = \frac{\text{زمن الإجابة للطالب الأول + زمن الإجابة للطالب الأخير}}{٢}$$

وبعد تطبيق المعادلة جاءت النتيجة كما يأتي:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{٤٥ + ٦٥}{٢} = \text{٥٥ دقيقة}$$

- **الاختبار في صورته النهائية.**

قام الباحث بعرض الاختبار على المحكمين، وبعد أن طبَّق التجربة الاستطلاعية والتحقق من صدقه وثباته وزمنه، بُني اختبار مهارات القراءة التحليلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، في صورته النهائية ويكون بذلك قد أخذ الصورة النهائية.

- **تقدير الدرجات وطريقة تصحيح الاختبار.**

أعد الباحث إجابة نموذجية للأسئلة، ويحتوي الاختبار على (٢٢) سؤالًا، وعليه فيمكن للطالب الحصول على ٢٢ درجة إذا أجاب عن كل الفقرات إجابة صحيحة، كما أن أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب هي (٠).

سادسًا: بناء دليل المعلم لاستخدام البرنامج التدريسي المقترح القائم على مدخل تحليل الخطاب.

هدف الدليل إلى تقديم الإرشادات والتعليمات والتوجيهات لمعلم اللغة العربية لتدريس البرنامج التدريسي المقترح القائم على نظرية تحليل الخطاب، واحتوى الدليل على ما يأتي:

١. أهداف البرنامج التدريسي المقترح القائم على نظرية تحليل الخطاب.
٢. محتوى البرنامج التدريسي المقترح.
٣. خطوات البرنامج التدريسي المقترح.
٤. الأنشطة اللغوية، والأساليب التقويمية.
٥. الوسائط التعليمية المستخدمة.
٦. تخطيط الدروس التعليمية للبرنامج التدريس المقترح.

تطبيق البرنامج التعليمي:

يتضمن التطبيق ما يأتي:

١. **التصميم التجريبي:**

استخدم الباحث تصميم تجريبي قائم على المجموعة الواحدة، والاختبار القبلي ومن ثم تدريس البرنامج وصولاً إلى الاختبار البعدي، حيث يهدف تطبيق الاختبار قبليًا وبعديًا، إلى قياس مقدار التغيير في مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢. **عينة البحث:** أُختير ١٥ طالبًا من متعلمي اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى.

٣. التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التحليلية.

أُجري هذا الاختبار على المجموعة المختارة عن بعد في يوم الأحد ٥ مارس ٢٠٢٣ لمعرفة مستوى المتعلمين في مهارات القراءة التحليلية، ورصد الدرجات.

٤. تطبيق البرنامج التدريسي القائم على مدخل تحليل الخطاب وتدريسه:

استغرق تطبيق البرنامج وتدريسه خمسة أسابيع بواقع ساعتين أسبوعيًا، وبلغ عددها عشر ساعات من يوم الأحد ١٢ مارس ٢٠٢٣ الى يوم الخميس ١٣ أبريل ٢٠٢٣

٥. التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية:

بعد تطبيق البرنامج القائم على تحليل الخطاب وتدريسه، أُعيد تطبيق اختبار مهارات القراءة التحليلية بعديًا على نفس المجموعة وذلك بهدف تحديد مدى التغيير في مستويات المتعلمين ومن ثم قياس مدى فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية تحليل الخطاب.

٦. المعالجة الإحصائية للنتائج:

حُلّلت النتائج من خلال حساب قيم ت للمتوسطين المرتبطين، للموازنة بين النتائج المسجلة لأفراد المجموعة قبل إجراء تطبيق البرنامج التدريسي المقترح القائم على نظرية تحليل الخطاب وبعده.

النتائج والتوصيات:

يهدف هذا الجزء من البحث إلى عرض النتائج التي توصل إليها الباحث.

نتائج البحث:

يعرض الباحث نتائج البحث من خلال الإجابة على أسئلته كما يأتي:

١. الإجابة عن السؤال الأول الذي نص على: ما مهارات القراءة التحليلية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

وللإجابة عن هذا السؤال حُدّدت مهارات القراءة التحليلية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وعُرضت على المحكمين المتخصصين، حيث تُوصل إلى قائمة نهائية بناءً على اقتراحاتهم وقد تُوصل إلى قائمة المهارات في صيغتها النهائية.

٢. الإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على: ما أسس بناء برنامج تدريسي مقترح قائم على مدخل تحليل الخطاب لتنمية مهارات القراءة التحليلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

وللإجابة عن هذا السؤال حُدّدت الأسس بناء البرنامج من خلال مراجعة طبيعة تحليل الخطاب ومهارات القراءة التحليلية وقد عُرض ذلك بالتفصيل.

٣. الإجابة عن السؤال الثالث الذي نص على: ما البرنامج التدريسي المقترح القائم على مدخل تحليل الخطاب لتنمية مهارات القراءة التحليلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

وللإجابة عن هذا السؤال تناولنا ذلك من خلال عرض مكونات برنامج التدريس المقترح وهي الأهداف، والمحتوى، والخطوات التدريسي للبرنامج، والأنشطة والوسائط، وأدوات التقويم.

٤. الإجابة عن السؤال الرابع الذي نص على: ما فاعلية البرنامج التدريسي المقترح القائم على مدخل تحليل الخطاب لتنمية مهارات القراءة التحليلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

وللإجابة عن صحة هذاالسؤال ، فقد اختُبرت صحة الفرض الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي أداء مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

وللإجابة عن هذا السؤال استُخدم اختبار «ت» للعينات المترابطة (Paired-Samples T-Test)، لبيان دلالة الفرق بين المتوسطين. ولبيان حجم التأثير حُسب مربع إيتا (μ2).

وفيما يأتي تفصيل الإجابة عن هذا السؤال.

في البدء تُحُقق من الاعتدالية وشروط تطبيق استخدام اختبار «ت» للعينات المترابطة (Paired-Samples T-Test) من خلال حساب قيمة كولموجوروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov)،

الجدول (٧) قيمة كولموجوروف- سميرنوف Kolmogorov-Smirnov للتحقق من اعتدالية توزيع العينة لاختبار مهارات القراءة التحليلية

الاختبار	قيمة كولموجوروف-سميرنوف	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	٠,١٧	١٤	٠,٣٤
البعدي	٠,١٦		

تظهر البيانات الواردة في الجدول (٧) ومن متابعة مستوى الدلالة المرافقة لاختبار (كولموجروف- سميرنوف) مطابقة نتائج أفراد عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية للتوزيع الطبيعي، حيث كانت مستوى الدلالة (٠,٣٤) غيردال إحصائيًا، بمعنى أن عينة الدراسة تتوزع توزيعًا طبيعيًا، وهو شرط لاستخدام اختبار «ت» للعينات المترابطة (Paired-Samples T-Test).

ولاختبار صحة هذا الفرض، اُحتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار مهارات القراءة التحليلية المرتبطة بتحليل الخطاب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات اختبار مهارات القراءة التحليلية لدى مجموعة البحث، واختبار «ت» للعينات المترابطة (Paired-Samples T-Test)، لبيان دلالة الفرق بين المتوسطين، كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة «ت» ومستوى الدلالة لاختبار مهارات القراءة التحليلية في التطبيقين القبلي والبعدي لدى أفراد العينة.

الاختبار	التطبيق	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المهارات اللغوية	القبلي	١٥	٣,١٠	٧,٢١	١٣	١٨,٤٥	٠,٠٠	٠,٩٤
	البعدي		٦,٤٠	٢,٨٦				
المهارات البلاغية	القبلي		٢,٥٠	٠,٨٩		١٥,٣٢	٠,٠٠	٠,٩١
	البعدي		٥,٥٠	٠,٩١				
المهارات الاستنتاجية	القبلي		٢,٦٠	٢,١٢		١٦,٤٨	٠,٠٠	٠,٨٩
	البعدي		٦,٢٤	١,٠٩				
مهارات التقويم	القبلي		٤,٤٦	٢,٦٥		١٧,٤٥	٠,٠٠	٠,٨٨
	البعدي		٦,٤٠	٠,٦٨				
اختبار مهارات القراءة التحليلية ككل	القبلي		٨,٣٤	٣,٠٥		٢٢,١٠	٠,٠٠	٢,٩٣
	البعدي		٢٣,١٥	٢,٧١				

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة في تنمية مهارات القراءة التحليلية (ككل) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية بلغت (٢٣,١٥)، وهذه القيمة دالة إحصائيًا، وهذا يدل على أن هناك فرقًا دالًا إحصائيًا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية المرتبطة بتحليل

الجدول (٩) نتائج مربع إيتا (µ٢) لتحديد حجم الأثر للبرنامج التدريس المقترح

الاختبار	قيمة (ت)	درجات الحرية	مربع إيتا (µ٢)	نسبة التباين	حجم التأثير
المهارات اللغوية	١٨,٤٥	١٤	٠,٨٦	٪٩٥	كبير
المهارات البلاغية	١٤,٥٢		٠,٧٤	٪٩٤	كبير
المهارات الاستنتاجية	١٤,٩٥		٠,٨٢	٪٩٢	كبير
مهارات التقويم	١٣,٨٤		٠,٩٢	٪٩٠	كبير
مهارات القراءة التحليلية ككل	٢٥,٩١		٠,٩٢	٪٩٥	كبير

يتضح من الجدول (٩) ما يلي:

أن قيمة مربع إيتا (µ2) بلغت (٠,٩٢) لدرجة طلاب المجموعة في تنمية مهارات القراءة التحليلية ككل، وبنسبة تباين مفسر بلغت (٩٥٪) وهي قيمة كبيرة وفقًا لتحديد مستويات حجم الأثر، مما يشير إلى أن برنامج التدريس المقترح له أثر كبير في تنمية مهارات القراءة التحليلية (ككل) لدى طلاب المجموعة.

وبناءً على هذه النتيجة يتم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الآتي: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي أداء مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى لصالح القياس البعدي.

الخاتمة:

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريسي المقترح القائم على تحليل الخطاب لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، حيث اعتمد البرنامج على:

أ. مدخل تحليل الخطاب في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ب. تنفيذ خطوة العصف الذهني والبدء في تحليل الخطاب وفق عناصر الخطاب.

ج. تنفيذ خطوة ما بعد التدريس والتأكيد على الاستمرار في التفكير حول الخطاب في جميع المقررات الأخرى واعتماد نظرية تحليل الخطاب.

د. مجموعة من التدريبات والأنشطة اللغوية التي تعتمد على القراءة الحرة التي تتيح للمتعلم الاعتماد على مدخل تحليل الخطاب.

توصيات البحث:

على ضوء النتائج يعرض الباحث أهم التوصيات الآتية:

- التأكيد على تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- أهمية توظيف النظريات الحديثة في تنمية مهارات المتعلمين المختلفة.
- أهمية تدريب معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على توظيف النظريات الحديثة في تنمية مهارات المتعلمين.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بحوث مستقبلية:

- فاعلية برنامج قائم على تحليل الخطاب في تنمية مهارات التفكير التحليلي.
- فاعلية برنامج قائم على تحليل الخطاب في تنمية مهارات الكتابة التحليلية.
- فاعلية برنامج قائم على تحليل الخطاب في تنمية مهارات التفكير الناقد.

المراجع العربية:

ابن منظور (٢٠٠٥). لسان العرب. دار صادر بيروت، الطبعة الخامسة.

ابن منظور؛ محمد بن مكرم. (٢٠٠٨). لسان العرب. دار صادر بيروت. مج (٥) ص ٣٦٦.

أبو الدهب، البدري علي (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية تحليل النصوص الأصلية والاتجاه في تنمية الأداء المعرفي بمعايير جودة الأسئلة الشفوية ومهارات تحليل النصوص والاتجاه لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد (٨٣) مارس.

الحازمي، هند بنت حامد بن وصل. (٢٠١٦). تحليل الخطاب. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، ع١٨١، ص١-١٠.

حسين، علي عبد المنعم. (٢٠١٩). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل البلاغي لتنيمه مهارات القراءة التحليلية والذائقة الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة. جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة. (٢١٨). ص ٣٤٨-١٩٩

الحميري، عبد الواسع. (٢٠٠٨). الخطاب والنص: المفهوم والعلاقة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت.

دومينيك، مانغونو، ترجمة محمد يحياتن (٢٠٠٨)، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان

زيغيد، سعيدة. (٢٠١٥). تحليل الخطاب الحواري في نظرية النحو الوظيفي. دار مجدولاي للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.

السمان، مروان (٢٠١٨) نموذج تدريسي قائم على النظرية السياقية لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التذوقية لدى دارسي اللغة العربية الناقين بغيرها، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٢٠٣)، يناير، ص١٧-٦٥.

سيف، أحمد محمد حسين. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على النظرية البنيوية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والكتابة التحليلية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات التربية. مجلة كلية التربية. جامعة بورسعيد. كلية التربية. (٤٠). ص٢٥٤-٢٩٤.

شارودو باتريك؛ منغنو دومينيك. (٢٠٠٨). معجم تحليل الخطاب. ترجم عبالقادر المهيري، المركز الوطني للترجمة، تونس، دار سيناترا، تونس.

شحاته، سامح محمد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية الخطوات الخمس (SQ٣R) في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، (١٩٠) أغسطس، ص ٤٦ -٦٥.

الشهري، عبد الهادي بن ظافر (٢٠٠٤). إستراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية. دار الكتاب الجديد المتحدة، الطبعة الأولى، ليبيا.

صالح، آمنة. (٢٠١٥). تطوير محتوى كتب القراءة والنصوص في المرحلة الإعدادية بالمدارس الليبية في ضوء مهارات القراءة الناقدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.

طلبة، خلف عبد المعطي. (٢٠٢٠). برنامج مقترح قائم على تحليل الخطاب وفاعليته في تنمية مهارات الفهم الاستماعي العليا باللغة العربية لطلبة الصف الأول الثانوي. جامعة عين شمس. مجلة البحث العلمي في التربية. (٢١) ،٢. ص ٣٢٣ - ٢٩٤.

عبد الباقي، عباس؛ أحمد، جمال. (٢٠٢١). تحليل الخطاب في اللسانيات الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، ٢(٩)، ص١٣١-١٤٩.

عبد الرحمن، هدى مصطفى. (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة التحليلية باستخدام التعلم التعاوني لدى الطلاب المعلمين وأثره على ما وراء الفهم القرائي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس

عبد العظيم، ريم أحمد. (٢٠١٥). تنمية مهارات تحليل الخطاب اللغوي لدي متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى باستخدام برنامج قائم على النظرية التداولية. جامعة عين شمس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، (٢١٠)، ص٧١-١١٨.

عبد الواحد، عبد الحميد النوري. (٢٠١٨). تحليل الخطاب عند هاريس. سياقات اللغة والدراسات البينية، مجلة العلوم الطبيعية، مج١،ع١.

عبدالله، سامية محمد محمود. (٢٠٢٠). إستراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية بعض مهارات القراءة التحليلية وكفاءة الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع (٢٢١)، ص١٥-١١٨

علي، إبراهيم محمد (٢٠١٨). استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، ع (٢٠٠)، ص ٧٥-١١١.

العناتي، وليد أحمد. (٢٠١٢). تحليل الخطاب وتعليم الإنشاء للناطقين بغير العربية. مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها. (٩)، ص١٥٦-١١٥.

عـوض، أحمـد عبـده. (٢٠٠١). تقويـم الأداء التدريـسي لمعلـمي اللغـة العربيـة بالمرحلـة الثانويـة في القـراءة والنصـوص الأدبيـة في ضـوء تنميـة مهـارات القـراءة التحليليـة، مجلـة البحـوث النفسـية والتربويـة، كليـة التربيـة، جامعـة المنوفيـة، مجلـد (١٦)، ع (٢)، ص ٥٦-١٠٣

قنصوه، أماني محمـد عبـد المقصـود. (٢٠٢٠). فاعليـة اسـتراتيجية قائمـة علـى مدخـل التحليـل اللغـوي في تنميـة مهـارات القـراءة التحليلية والوعي اللغـوي لدى تلاميذ الصـف الثالـث الإعدادي. مجلـة كليـة التربيـة. (١٧). (٩٠). ص٧٨-١٣٥

المتـوكل، أحمـد. (٢٠١٠). الخطـاب وخصائـص اللغـة العربيـة دراسـة في الوظيفـة والبنيـة والنمـط. الـدار العربيـة للعلـوم ناشـرون، الجزائـر.

محمـود، محمـد فـاروق حمـدي (٢٠٢٠). برنامـج في تدريـس البديـع قائـم علـى مدخـل تحليـل الخطـاب لتنميـة التـذوق البلاغـي والإبـداع اللغـوي لطـلاب شـعبة اللغـة العربيـة لكليـة التربيـة، مجلـة جامعـة الفيـوم للعلـوم التربويـة والنفسـية. (١٤) (١). يوليـو ٢٠٢٠.ص ٣٢٣ - ٣٧٠.

مزيـد، بهاء الديـن (٢٠١٦). أدوات تحليـل الخطـاب. الهيئـة المصريـة العامـة للكتـاب، ع٩٧، ٩٠-١٣٤.

المسـند، نـوال صالـح. (٢٠٢٣). فاعليـة نمـوذج تدريـسي مقـترح قائـم علـى النظريـة السـياقية في تدريـس اللغـة العربيـة لتنميـة مهـارات القـراءة التحليليـة لـدى طالبـات المرحلـة الثانويـة، المجلـة التربويـة، جامعـة سـوهاج - كليـة التربيـة، ج (١٠٧)، ص ٢١٨ - ١٨١.

موسـاوي، فريـدة. (٢٠١٩). مفهـوم تحليـل الخطـاب عنـد هاريـس. مجلـة إشـكالات في اللغـة والأدب. كليـة الآداب واللغـات. جامعـة البويـرة، الجزائـر، مجلـد ٨، ع ٤، ص٩٧٠١١٢.

الناقة، محمود كامل. (٢٠١٧). تعليم اللغة العربية لأبنائها، المدخل والطرائق والفنيات والإستراتيجيات المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي.

النور، حسين عودة هاشم (٢٠٢٠). تحليل الخطاب المفهوم والاتجاهات. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية. جامعة البصرة- كلية التربية للعلوم الإنسانية، مج٤٥، ع١، ص٥٤٧-٥٦٨.

المراجع الأجنبية:

Anderson, K., & Holloway, J. (2018). Discourse analysis as theory, method, and epistemology in studies of education policy. Journal of Education Policy, ISSN: 0268-0939, 1-34

Verhovtsova, Olga; Ishchenko, Olga; Kalay, Dilsah; Tikan, Yana. (2022). Analytical Reading for Students-Philologists in the English Class. Advanced Education, n20 p132-142 2022. ERIC Number: EJ1362705.

الكفاءة والأداء
لدى معلمي اللغة العربية لغة الثانية

د. نجلاء بنت إبراهيم الشثري
أستاذ مساعد عضو هيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها
بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

عائشة بنت سعد الشمراني
باحثة دكتوراه في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمعهد تعليم اللغة
العربية قسم علم اللغة التطبيقي.

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لغة ثانية للمهارات التدريسية الرئيسة، مع التحقق من وجود فروق في متغيرات الدراسة وهي: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية من معلمي اللغة العربية لغة ثانية، وبلغ مجموعها (٣٨٦) معلمًا ومعلمة. وقد أسفرت الدراسة عن تحقيق المعلمين درجة موافقة كبيرة للكفاءات التدريسية اللازمة في جميع المحاور (إتقان اللغة ومهارات تدريسها، مهارات معلم اللغة، التنظير والاحترافية، الهوية والعضوية)، ماعدا محور المعرفة الأساسية لمعلم اللغة الثانية حيث أظهرت

النتائج درجة موافقة متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين فئات متغير سنوات الخبرة على الدرجة الكلية وعلى ثلاثة محاور (إتقان اللغة ومهارات تدريسها، التنظير والاحترافية، الهوية والعضوية) لصالح أفراد العينة الذين خبرتهم من (٦-١٠)، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير (المؤهل العلمي) على جميع المحاور والدرجة الكلية. في المقابل توجد فروق دالة إحصائيًا على محورين هما (إتقان اللغة ومهارات تدريسها، والمعرفة الأساسية لمعلم اللغة) لصالح المتخصصين.

الكلمات المفتاحية:

الكفاءة، الأداء، معلم اللغة الثانية، مهارات تدريسية

Efficiency and Performance of Arabic as a Second Language Teachers

Najla Ibrahim Alshathri,
Assistant Professor at the Arabic Teaching Institute as a Second Language at Princess Noura bint Abdulrahman University.

Aishah bint Saad bin Muhammad Al-Shamrani,
a PhD researcher in applied linguistics at the Institute for Teaching Arabic to Non-Native Speakers at the Al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

The study aimed to reveal how the Arabic language teachers as a second language have basic teaching skills and verify differences according to the study variables: scientific qualification, years of experience, specialization. The researcher applied the descriptive-analytical approach. The questionnaire was distributed to a random sample of Arabic language teachers as a second language in a total of (386). The study revealed that teachers highly agree to the necessary teaching competencies in all subjects (language proficiency and teaching skills, language teacher skills, conceptualization and professionalism, identity, and membership) except for the basic knowledge of the second language teacher, whereas they moderately agree. Also, it shows that there are statistically significant differences between years of experience categories variable at the total degree and on three topics (language proficiency and teaching skills, conceptualization and professionalism, identity, and membership) in favor of the sample members whose

experience is from (610-). According to the (scientific qualification) variable on all topics and the overall degree, there are no statistically significant differences. Finally, there are statistically significant differences on two topics (language proficiency, teaching skills, basic knowledge of the language teacher) in favor of specialists.

Keywords:

efficiency, performance, second language teacher, teaching skills.

المقدمة:

إن معلمي اللغة بحاجة إلى التدريب المستمر لاكتساب المعارف والمهارات اللازمة التي تمكنهم من التدريس الفعّال. ومع زيادة عدد سنوات الخبرة يصبح المعلمون محترفين في مجال تدريس اللغة، ويُنظر إليهم بوصفهم نماذج مثالية؛ فالمنهج الدراسي قد يملكه الجميع، ولكن الاختلاف والاحتراف في كيفية تنفيذه.

وتعد قلة عدد المتخصصين المؤهلين لتدريس اللغة العربية لغة ثانية من أصعب المشكلات التي يواجهها مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية، حيث يتولى تدريسها معلمون ينقصهم الإعداد اللغوي والمهني والثقافي. (الشويرخ، ٢٠٠٦: ٢٨٥)

كما يعد التطوير المهني المستمر للمعلمين سواء من فئة غير المتخصصين أو حتى المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية ضرورة ملحة، فالتطوير المهني عملية مستمرة لا تتوقف طوال مسيرة المعلم لتفادي القصور في مخرجات التعلم، ومواكبة ما يستجد في حقل تعليم اللغات الأجنبية. وعلى وجه التخصيص فإن لمعلم اللغة العربية لغة ثانية دوره المهم في تطوير أدائه المهني في التدريس، فيجب أن يقوده دوره بوصفه معلمًا خبيرًا أو ماهرًا في التعليم إلى التجديد والاطلاع والاستفادة من الخبرات المهنية الحديثة والمتجددة. وقد أصبحت المذاهب الحديثة في إعداد المعلمين تنظر إلى أن التطوير المهني عملية طويلة المدى تستمر مدى الحياة، ولا تنتهي بمجرد انتهاء الطالب المعلم من البرنامج الإعدادي، بل يمثل نقطة البداية فيها. (الشويرخ، ٢٠٠٦: ٢٩٦)

ويؤكد ريتشاردز أنه لا توجد مقاييس ثابتة عالميًا لمفاهيم التدريس الجيّد؛ لأن مفاهيم التدريس الجيّد تختلف من ثقافة إلى أخرى، كما أن أسلوب التدريس يعكس الثقافة التعليمية للمجتمع، ويبدو بوصفه بصمة خاصة تميز بين المجتمعات فيما يتعلق بمفاهيم التدريس الجيّد للغة (Richards, 2011:1)

وسنحاول في هذه الدراسة تسليط الضوء على أهم المهارات الأساسية لمعلم اللغة الثانية، مع ربطها بمستوى كفاءة معلم اللغة العربية لغة ثانية وأدائه، ومن خلالها نحاول وصف طبيعة الكفاية والأداء في تعليم اللغة، والتفكير في المعتقدات والافتراضات التي تشكل الطريقة التي نفهم بها طبيعة معرفة المعلمين، وتطوير مدرسي اللغة.

مشكلة الدراسة:

انطلاقًا من أهمية تأهيل معلم اللغة العربية لغة ثانية، ومواكبةً للمستجدات في ميدان تعليم اللغات الثانية، ومع انتشار المناهج التكاملية في تطوير المناهج اللغوية، والمذاهب التواصلية في تدريس اللغة، ونظريات التعلم المتمركزة حول المتعلم فقد أصبح دور المعلم أكثر صعوبة وتعقيدًا. (الشويرخ، ٢٠٠٦: ٢٨٦) وحيث إن المعلم ركن أساس من أركان العملية التعليمية؛ فإن امتلاكه للكفاءات التدريسية التي تؤهله للتميز في تعليم اللغة يعد سببًا لنجاح المتعلمين؛ ومن هذا المنطلق، رأت الباحثتان حاجة الميدان لدراسة تستقصي مدى وعي المعلمين بالمهارات التدريسية المثّلة للتدريس الفعّال في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وما المهارات التدريسية التي يحتاجون إلى التدريب عليها وممارستها في عملية تدريس اللغة العربية لغة ثانية؛ لأن نقص تلك المهارات يؤدي إلى ضعف مخرجات معاهد تعليم اللغة العربية لغة ثانية. والتدريس الفعّال: « تدريس يؤدي إلى التعلم المنشود، ويحدث أثرًا إيجابيًا ملحوظًا في سلوك الطالب وطريقته في التفكير، ويكون قابلًا للقياس، مع اقتصاد في الوقت والجهد والتكلفة، يتمثل هذا التدريس في مجموعة من الأساليب التي تؤدي إلى تحقق أهداف الدرس وفق أفضل المعايير المستنبطة من نتائج الدراسات العلمية. والتدريس الفعال في تعليم اللغات هو ما يقود إلى الكفاية اللغوية المنشودة language proficiency التي تقيسها اختبارات الكفاية اللغوية proficiency tests » (العصيلي، ٢٠٢٣: ٤٦٠).

أسئلة الدراسة:

استنادًا إلى الأسباب السابقة، فقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لغة ثانية للكفاءات التدريسية اللازمة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين أفراد العينة من معلمي اللغة العربية لغة ثانية تعُزى إلى سنوات الخبرة؟

٢. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين أفراد العينة من معلمي اللغة العربية لغة ثانية تُعزى إلى المؤهل العلمي؟

٣. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين أفراد العينة من معلمي اللغة العربية لغة ثانية يُعزى إلى التخصص؟

أهداف الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من هدفها الرئيس، وهو الكشف عن مدى امتلاك معلمي ومعلمات اللغة العربية لغة ثانية للمهارات التدريسية الرئيسة في مجال تعليم اللغة الثانية، ومدى ممارستهم لها. كما تهدف الدراسة للكشف عن وجود فروق في ضوء متغيرات الدراسة وهي: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التدريسية، والتخصص.

مصطلحات الدِّراسة:

مهارات التدريس:

- **المهارة:** عرَّفها جاروليمك وفوستر بأنها: (فعل مادي أو عملية عقلية أو كلاهما معًا، تنجز بشكل ثابت وكفء ومستمر) (Jorolimkand Foster, ١٩٨١:٢٧٥ مذكور في الأسدي والعرنوسي، ٢٠٠٩:٤).

- **التدريس:** عرّفه كود في قاموس التربية بأنه: (إدارة المدرس للمواقف التدريسية التي تتضمن التفاعل المباشر بين المدرس والمتعلم والإعداد المسبق لعملية اتخاذ القرار في التخطيط والتصميم وإعداد المواد لظروف التدريس والتقويم) (كود، ١٩٧٣:٢٣٩ مذكور في الأسدي والعرنوسي، ٢٠٠٩: ٥).

- **مهارات التدريس:** هي (مجموعة السلوكيات التدريسية التي يُظهرها المعلم في نشاطه التعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة، وتظهر هذه السلوكيات في صورة استجابات انفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقع التعليمي) (الببلاوي، ٢٠١٨).

التعريف الإجرائي: هي القدرة على إنجاز المهام التعليمية في وقت قياسي ودقة عالية أثناء أداء مهام عملية تدريس اللغة العربية لغة ثانية.

الكفاءة:

تُعرَّف الكفاءة بأنها: قدرة المعلم على تطبيق القواعد النظرية التي تعلمها المعلم علميًا، بفاعلية ودقة تتناسبان مع مستوى المرحلة التعليمية (عبيدات، ٢٠١٢: ٣٦).

وكفاءة معلم اللغة العربية تعني: تميزه في تحقيق أهداف برنامجه التعليمي، من خلال ممارسات وخبرات في دمج مهارات ومعارف واتجاهات معينة في سياق تربوي عملي لغاية تمكين طلابه من اكتساب اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وممارستها بشكل لائق (العنان،٢٠١٥).

التعريف الإجرائي: قدرة المعلم على تحقيق أهداف البرنامج التعليمي من خلال دمج الخبرات بالمهارات والمعارف بهدف تمكين المتعلمين من اكتساب اللغة العربية لغة ثانية وممارستها بشكل فعّال.

الأداء:

الأداء: هو سلوك عملي يقوم به الفرد لإنجاز مهام أو أعباء الوظيفة (الصغير،٢٠٠٨: ٦).

تقويم الأداء: عملية قياس مدى تقدم الفرد في إنجاز المهام الموكلة إليه، في ضوء بعض المعايير والمتطلبات الخاصة بالوظيفة (الصغير،٢٠٠٨: ٦).

التعريف الإجرائي: هو عملية قياس مدى تقدم معلم اللغة العربية لغة ثانية في إنجاز المهام الموكلة إليه، وفق متطلبات العملية التعليمية للمؤسسة التي يعمل بها، في ضوء المعايير أو المحكات التي تشير إلى مستوى أدائه.

الإطار النظري

الفرق بين الكفاءة والكفاية لدى معلم اللغة الثانية:

انطلاقا من تحليل أدبيات البحث يجدر بنا الإشارة إلى الفرق المقصود في هذه الدراسة بين الكفاءة والكفاية وذلك لفك اللبس الذي قد يعترض للقارئ الكريم حولها.

فالكفاءة التدريسية مستوى أعلى من الأداء والمهارة والتميز، تمكنه من أداء عمله في تعليم اللغة العربية لغة ثانية بجدارة. بينما تمثل الكفاية مستوى أقل من الكفاءة على مستوى الأداء التدريسي.

وتُعرَّف الكفاءة بأنها: « القدرة على القيام بالعمل باقتدار، والكفء القادر على تصريف العمل بكفاءة» (حسيني،٢٠١٥: ٣١٥) وذلك يعني امتلاك المعلم للقدرة التي تمكنه من إنجاز العمل بإتقان باستخدام مختلف الكفايات والموارد والمهارات، ويتقاطع مصطلح الكفاية والكفاءة في مجال تعليم اللغة في مدى إتقان الأداء وإجادته. (حسيني،٢٠١٥: ٣١٥)

أما الكفاية التدريسية فإنها تُعرَّف بأنها: « مجموع المعارف والمهارات والخبرات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم لأداء عمله، والتي تسمح له بممارسة عمله بسهولة ويسر، وتظهر في أنماط وتصرفات وممارسات مهنية خلال تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي - التعلمي، والتي يمكن تحديدها وملاحظتها وقياسها وتقويمها، وبتمكنه منها يصبح قادرًا على إجادة أدائه التدريسي بفاعلية ومهنية». (حسيني،٢٠١٥: ٣١٥)

وتجدر الإشارة هنا إلى أن معلم اللغة الثانية يتعرض لنوعين من الإعداد والتدريب عند مروره بمرحلة تأهيل المعلمين، وقد ذكرهما العصيلي (٢٠٢٣) في تعريفه لمصطلح (تأهيل المعلمين) حيث فرَق بين التدريب والتطوير، فذكر أن المعلم يتلقى التدريب أولًا، وهو الذي يساعد في بناء المهارات الأساسية للمعلمين الجدد قبل الخدمة، كالتحضير للدرس، وإدارة الصف، وتدريس المهارات الأربع، وتقديم العناصر اللغوية الجديدة، وتصويب الأخطاء، ونحو ذلك. أما التطوير فيأتي ثانيًا، ويهتم بما بعد تلك المهارات الأساسية، بحيث يركز على تطوير مهنة التدريس لدى المعلم في أثناء الخدمة، كالتقييم الذاتي وتنويع الأساليب والأنشطة، وإعداد الدراسات العلمية، وإعداد التصور العام للخطط والمناهج

والمواد التعليمية، وتقديم المقترحات المفيدة في تطوير عملية التعليم، واستعمال تقنيات التعليم الحديثة (العصيلي، ٢٠٢٣: ١٥٤١).

ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن الكفاءة التدريسية لمعلم اللغة الثانية هي كل ما يمكن أن يتعلمه المعلم ليكون معلمًا للغة الثانية، من خلال سنوات الإعداد التخصصي والتربوي والثقافي والتدريب والدورات واكتساب المهارات قبل الممارسة العملية لتعليم اللغة العربية لغة ثانية، وفي المقابل تنمو الكفاءة تدريجًا مع الخبرة والممارسة أثناء الخدمة العملية في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية، فمع تراكم الخبرات الذاتية للمعلم، تثمر لديه قناعات ومعتقدات لم تكن ضمن مناهج دراسته، ولكنه وجد أثرها الفعّال في تحسين عملية التعلم لدى المتعلمين فانتهجها ضمن أساليبه التدريسية.

كفاءة معلم اللغة العربية لغة ثانية:

من الملاحظ أن الكفاءة التدريسية أمر نسبي يتأثر بعوامل مختلفة، كالعوامل المتعلقة بشخصية المعلم وما يتعرض له من مواقف وخبرات تدريسية، بالإضافة إلى صحته الجسدية والنفسية والذكاء وقوة الشخصية والتزام بالنظام واستشعاره لكونه قدوة وحبه لعمله واستمتاعه به ورغبته في التطوير والإبداع.

وعلى سبيل المثال فإن من المهم عند تخطيط البرنامج اللغوي معرفة نوعية المعلمين الذين سيعتمد عليهم البرنامج، فالاختيار سيقع على المعلمين ذوي الكفاءة العالية، لضمان تحقيق البرنامج لغايته.

«فالمدرسون المتميزون يمكن في الغالب أن يعوضوا عن الموارد التعليمية الضعيفة الجودة التي يستخدمونها، في حين أن المدرسين غير المدربين تدريبًا جيدًا قد لا يستطيعون استخدام المواد التدريسية استخدامًا فعالًا مهما كانت جودتها. ويتفاوت المدرسون في كل مؤسسة وفقًا للأبعاد الآتية: الكفاية اللغوية، الخبرة

التدريسية، المهارة والدربة، التدريب والمؤهلات، المعنويات والدافعية، أسلوب التدريس، الاعتقادات والمبادئ» (ريتشاردز،٢٠٠٧: ١٤٤).

ومن العوامل التي تساهم في رفع كفاءة المعلم، تحمله للمسؤوليات المختلفة في المؤسسة التعليمية، حيث يقوم بعدة أدوار كالمراقبة والقيادة داخل المدرسة، والمساعدة في توجيه المعلمين الجدد، وفي قيادة عمل جماعي مع المدرسين لتطوير المواد التعليمية والأنشطة المختلفة، الترحيب بفرص تجريب تدريس مقررات ومواد تعليمية جديدة (ريتشاردز،٢٠٠٧: ١٤٥).

وفيما يأتي نعرض أهم المهارات التدريسية لمعلم اللغة الثانية، التي تدخل في صميم اختصاص خبرة المعلم المهنية وأدائه في تدريس اللغة:

أولا: إتقان اللغة: أثبتت التجارب أنه ليس من الضروري أن يكون معلم اللغة ناطقًا أصليًا بها حتى يكون تدريسه جيدًا، والفرق بين معلم اللغة بوصفه ناطقًا أصليًا بها أو غير ناطق أصلي بها أن المعلم الذي لا يتقن هذه الجوانب سيكون معتمدًا على موارد التدريس كالكتاب، ولن يكون قادرًا على الانخراط في التدريس والارتجال فيه. (Richards, 2011:3) وعلى معلم اللغة أن يمتلك الكفايات التواصلية التي تمكنه من استخدام اللغة من أجل التواصل مع الطلبة، ولكي يتمكن من التواصل مع الآخرين وتوظيف هذه الكفاية في العملية التعليمية (سكر،٢٠١٥: ٩).

ثانيا: المعرفة العلمية: من المهم أن يعرف معلم اللغة طرق تدريس اللغات، وكيف تحدث عمليات الاكتساب والتعلم. وتلك المعرفة هي الأساس الذي يستند عليه معلم اللغة في عملية التدريس. ومن المهم أن تمكّنه تلك المعارف من التطبيق والممارسة الجيدة، ومواجهة وحل المشكلات التعليمية المختلفة، كما يجب أن تتضمن معرفة المعلم معرفته بالتكنولوجيا، وربطها بالمهام التعليمية. (Richards, 2011:3) وعليه أيضًا أن يكون مطلعًا على اللسانيات التطبيقية، ويطبق معرفته الجديدة بها في مواقف تعليم اللغة الثانية. (بقادر،٢٠١٩: ٤١)

ثالثا: إتقان مهارات التدريس: وهي مجموعة من المهارات التي يحتاجها المعلم لأداء عمله وتسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر، وتعد مهارات رئيسة في الفصول الدراسية، مثل: التهيئة للدرس وإثرائه بالأنشطة التعليمية، والتحقق من فهم الطلاب وتقديم التغذية الراجعة، والمعلم في بداية خبرته التدريسية يأخذ وقتًا أكبر لتنفيذ بعض المهارات والإجراءات التدريسية الرئيسة، وينشغل بتطبيق هذه الإجراءات عن محتوى الدرس، إلى أن يكتسب الخبرة الكافية وتصبح هذه الإجراءات عمل روتيني متقن، حيث يمكّنه ذلك من التركيز أكثر على المحتوى. ولاحقًا قد يصل بعض المعلمين لدرجات متقدمة من الإتقان، فيمارسون ما يسمى بـ (التدريس الارتجالي)، حيث يتمكن المعلم من تغيير سير الدرس بمرونة عند حدوث أي أمر غير متوقع. (Richards, 2011:9)

رابعا: المعرفة السياقية: ويقصد بها تكيف التعليم لاحتياجات المتعلمين فالقدرة على تحليل احتياجات المتعلمين، وقدراتهم وتصوراتهم، وتكييف الدروس والتدريس وفقًا لذلك يعد من العوامل المؤثرة على كفاءة المعلم. من خلال المعرفة السياقية تُوفّر بيئة اجتماعية تعليمية تلبي حاجات المتعلمين، وتساعد في فهم المواقف التعليمية من خلال استخدام تلك السياقات بشكل مباشر في التعلم والتعليم. كما تعكس أسلوب التعليم المتبع في المنشأة التعليمية أو في بلد معين وعلى سبيل المثال فإن هذه المهارة، تمكّن المعلم الأسترالي من تعلم كيفية أن يكون معلمًا فعالًا في الصين أو العكس. وقد تبلغ تلك السياقات من التأثير ما يطغى على طرق التدريس وأساليبه، فتصبح الأولوية لتلك السياقات. (Richards, 2011:11)

خامسا: هوية معلم اللغة: تعكس الهوية إحساس المعلم بذاته من خلال الأدوار التي يقوم بها داخل المدرسة وخارجها، ومن خلال ما يكتسبه من معارف ومهارات وكفايات تعليمية، ومدى التزامه بقيم مهنته وأخلاقياتها. (Richards, 2011:14)

وترى الدجاني (٢٠١٣) أن المتعة في تدريس اللغة العربية لغة ثانية نابعة من رغبة الكشف عن الذات للآخر، وتبادل المعرفة، واكتساب علاقات إنسانية ودية قائمة على واحدة من أرقى أشكال التواصل الإنساني العالمي، فعن طريق تقديم اللغة العربية تشرع الأبواب لتعلم ثقافات أخرى متنوعة. ومصطلح اللغة والهوية language and identity «مصطلح لغوي يشير إلى تمسك الفرد أو الجماعة بهويتها وإبرازها من خلال اللغة التي يستعملونها، أو مستوى من مستوياتها، أي استعمال لغة أو مستوى من اللغة لإبراز الهوية الاجتماعية التي ينتمي إليها المتحدث. واللغة التي تبرز هذه الهوية، أو الهوية التي تبرزها هذه اللغة، قد تكون إثنِيّةً عرقية، أو طبقية اجتماعية، أو مهنية، أو جماعة دينية، فبعض المسلمين في القارة الهندية مثلًا يتحدثون الأردية لإبراز هويتهم الإسلامية، وبعض الأفارقة يتحدثون العربية أحيانًا لإثبات هويتهم العربية، وبعض الساسة الأمريكيين من أصول ألمانية أو أوروبية شرقية لا يجدون غضاضة في إبراز هذه الهوية في لغتهم الإنجليزية» (العصيلي،٢٠٢٣: ٨٠٨).

سادسا: مهارات التفكير التربوي: وهي تلك المهارات والتفكير المتخصص الذي يستخدمه المعلمون في التخطيط وإجراء الدروس، كتحديد الطرق التي يمكنه أن يستخدمها بوصفها مصدرًا تعليميًا، وتوقع أي مشكلة ممكن أن تحدث له وحلها، واتخاذ القرارات المناسبة حول الوقت، والتسلسل. ولكي يطور المعلم المبتدئ تلك المهارات لديه عليه أن يقوم ببعض المهام، مثل: التخطيط المشترك مع معلمين أكثر خبرة، والتدريس ضمن فريق. وللخبرة دور بالغ الأهمية في تطوير مهارات التفكير التربوي. (Richards, 2011:20)

سابعا: التنظير نتيجة الخبرة: تنظير الخبرة هو الاستفادة من المعلومات والملاحظات عن كيفية تعلم المتعلمين، والقيام بعملية تأمل للكثير من الأمور التي تحدث خلال عملية التدريس. فالتنظير يكون نتيجة لهذه التأملات التي

حدثـت خـلال سـنوات الخـبرة، وتـؤدي إلى الوصـول لتفسـيرات لأسـباب حـدوث أشـياء في الطريقـة الـتي يسـتعملها المعلم. وتـؤدي إلى تعميمـات حـول طبيعـة تلـك الأشـياء، وإلى تكويـن مبـادئ يمكـن أن تشـكل الأسـاس لإجـراءات لاحقـة، وتسـاعد في تطويـر فلسـفة التدريـس الشـخصية، أو مـا يمكـن تسـميته بمبـادئ التطويـر وفلسـفة التدريـس، وهـي تلـك الفلسـفة الشـخصية الخاصـة بـكل معلـم، والـتي تعينـه علـى صناعـة القـرار. (Richards, 2011:22) وقـد عـرّف العصيلـي التعليـم التأملي للمعلـم بأنـه: « طريقـة تأهيـل المعلمـين، بمـن فيهـم معلـمي اللغـات، تركـز علـى تنميـة التفكـير التحليلـي والتشـاوري، لتحسـين القـدرة علـى التدريـس، اسـتنادًا إلى بيانـات نتـائج الطـلاب، وممارسـات تدريـس مرغـوب فيهـا، واتبـاع مبـادئ أخلاقيـة في التدريـس» (العصيلـي،٢٠٢٣: ١٢٨٩).

ثامنـا: العضويـة في مجتمـع الخـبرة: إن التفاعـل والمشـاركة في فعاليـات وورش عمـل مـع معلمـين آخريـن لتبـادل المعرفـة والمهـارات ونقـل الخـبرة بـين المعلمـين يسـهم في تحسـين كفـاءة المعلـم، يمكـن للمعلمـين أن يسـتفيدوا مـن أفـكار جديـدة، وتجـارب ناجحـة، وأسـاليب فعّالـة اختُـبرت في الفصـول الدراسـية. هـذا التفاعـل يعـزز التطويـر المهـني ويسـاهم في تحسـين جـودة التعليـم، ولا يمكـن تجاهـل إمكانـات التعلـم والتطويـر الـذاتي للمعلـم الـتي تـأتي مـن المشـاركة في مجتمـع المعلمـين الذيـن تجمعهـم نفـس الأهـداف والقيـم والاهتمامـات. (Richards, 2011:25)

تاسـعا: الاحترافيـة: يعـد معلـم اللغـة دائمًـا جـزءًا مـن فريـق بحـث محـترف يشـترك في الأهـداف والقيـم، والخطـاب، والخـبرات. وهنـاك بُعـدان للاحترافيـة: **الاحترافيـة المنصـوص عليهـا مؤسسـيًا:** وهـي تمثـل آراء وزارات التعليـم، والمنظمـات التعليميـة، ومديـري المـدارس، وغيرهـا مـن الأمـور الـتي تحـدد مـا يتوقـع أن يعرفـه المعلمـون، ومـا يشـكل جـودة التدريـس، وتختلـف هـذه المواصفـات مـن بلـد لآخـر. **الاحترافيـة المسـتقلة:** هـي وجهـات نظـر معلـمي اللغـة للتدريـس، والعمليـات الـتي يُشـارك

فيها المعلمون للتأمل في قيمهم الخاصة ومعتقداتهم وخبراتهم، ويعتقد ريتشارد (٢٠١١) أن مفتاح التنمية الاحترافية هو أن يكون معلم اللغة قادرًا على التأمل بوعي وبشكل نظامي معتمد على خبرات التعليم (Richards, 2011:27)

الدراسات السابقة

نستعرض هنا بعضًا من الدراسات السابقة في مجال كفاءات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها حيث أفادت منها الدراسة الحالية في إطارها النظري، والوقوف على نتائجها، وتوصياتها. ورُتّبت بحسب تسلسلها الزمني.

حيث هدفت دراسة للدكتورة بسمة الدجاني بعنوان « **معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: القابلية والتمكن** » (٢٠١٣) إلى التوصل إلى إجابة عن مجموعة من الأسئلة الموضوعية التي تبحث في التعريف بمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، متضمنة شخصيته، وقابليته لخوض هذا المجال، وانسجامه في تحقيق أهدافه، ومن ثم نجاحه المتمثل في نجاح الدارسين معه. وأجريت هذه الدراسة على أربعين طالبًا وطالبة من المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، وقد قام البحث على المنهج الاستقرائي، واعتمد المنهج التحليلي، وتوصل إلى مجموعة من النتائج أبرزها: ضرورة أن يكون المعلم متخصصًا في اللغة العربية، ويقدم اللغة من مختلف جوانبها وأشكالها، ويجب أن يتبع الأستاذ أساليب متعددة في تقديم اللغة، كما يلزم المعلم احترام ثقافات الطلبة المختلفة، ويبدي احترامه لطلبته.

كما أجريت دراسة بعنوان: « **إدراكات المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها** » لـ (الوزان والخياط) (٢٠١٤)، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة إدراكات المدرسين أنفسهم لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها، وعلاقة ذلك بخبرة المدرس. تكونت العينة من (٥٧) مدرسًا من مدرسي

اللغة العربية للناطقين بغيرها، وطُبقت أداة الاستبانة. وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز إدراكات المدرسين للمشكلات المتعلقة بالمنهاج كانت في كونه لا يعكس الاهتمامات الثقافية والفكرية للمتعلمين، وفيما يتعلق بالمدرس تمثلت في قلة اشتراك المدرسين في المؤتمرات الدولية التي تعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بينما ما يتعلق بالمتعلم كانت في الفروق الفردية بين الطلبة في المستوى الواحد، أما بخصوص البيئة التعليمية فتمثلت في عدم وجود مكتبة متخصصة تحتوي على المراجع والكتب والقصص والروايات التي تفيد الطلبة الأجانب. وقد دلت نتائج الدراسة أيضًا على عدم وجدود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥=α, ٠) لإدراكات المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التي تعود لخبرة المدرس.

وفي دراسة بعنوان« **أثر الكفايات التربوية (المهنية والتقنية والتواصلية) لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها**» (٢٠١٥) لـ (شادي مجلي عيسى سكر) هدفت إلى بيان أثر الكفايات التربوية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في تحصيل المتعلمين، وإلى معرفة الأسس التي يجب أن تُراعى قبل العملية التعليمية وأثناءها، وكيفية الاستفادة من البرامج التدريبية. وكانت عينة الدراسة من طلبة المعهد الدولي في الجامعة الأردنية وعددهم (١٥) متعلمًا من عدة جنسيات، وعينة مماثلة من مركز اللغات في جامعة آل البيت، وعددهم (١٥) متعلمًا من عدة جنسيات، وقد قام الباحث بإعداد استبانة للتعرف على أهم المعايير الواجب توافرها في معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وأظهرت نتائج الدراسة أنه لابد أن يتوفر في معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها عِدَّة كفايات من أهمها ما يأتي:

- الكفايات المهنية: مهارات التخطيط للتدريس، ومهارات التمهيد للدرس، ومهارات عرض الدرس، ومهارات الإدارة الصفية، ومهارات التقويم.

- الكفايات التقنية: مهارات استخدام الحاسوب، ومهارات استخدام المختبر اللغوي، ومهارات استخدام الوسائل التعليمية.
- الكفايات التواصلية: مهارات التواصل الشفوي والبصري، المهارات الشخصية.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تقدمًا في طبيعة الكفايات المهنية والتقنية والتواصلية.

وقد أجرى الرابعة (٢٠١٦) دراسة بعنوان: **«الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومدى ممارستهم لها»**: هدفت إلى بناء قائمة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية، وبيان مدى ممارستهم لها. وتكون مجتمع الدراسة من (٢٤) معلمًا ومعلمة يدرسون في شعبة اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات بالجامعة الأردنية، وتضمنت قائمة الكفايات التعليمية اللازمة (٨) مجالات رئيسة و(٩٦) كفاية فرعية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- بناء قائمة بالكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لغة ثانية للكفايات التعليمية اللازمة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها للكفايات التعليمية تعزى للمؤهل العلمي وللخبرة.

وفي دراسة بعنوان: **« الكفاية المهنية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين»** طبقتها نعيمة الربيعي عام (٢٠١٩) هدفت إلى تحديد الكفايات المهنية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومعرفة مدى ممارستهم لها من خلال إعداد قائمة كفايات خاصة بمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، بالإضافة لدراسة

أثـر متغـيرات كل مـن؛ الجنـس والمؤهـل العلـمي، وسـنوات الخـبرة، علـى درجـة ممارسـة الكفايـات المهنيـة اللازمـة. وتـم ذلـك باسـتخدام اسـتبانة؛ حيـث شـملت قائمـة الكفايـات المهنيـة اللازمـة ٥ مجـالات أساسـية و٤٠ كفايـة فرعيـة، واحتـوت عينـة الاسـتبانة علـى معلـمي اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا، مـن جنسـيات مختلفـة مقيمـين في تركيـا، أو في دول أخـرى. وقـد توصلـت الدراسـة إلى بنـاء قائمـة الكفايـات المهنيـة اللازمـة لمعلـمي اللغـة العربيـة لغـة ثانيـة، كـما أثبتـت أن ممارسـة عينـة الدراسـة لجميـع مجـالات الكفايـات المهنيـة كانـت بدرجـة مرتفعـة، حيـث أتى مجـال الكفايـة اللغويـة في المرتبـة الأولى، يليـه كفايـات أداء المعلـم في إدارة الصـف، ثـم مجـال الكفايـة الثقافيـة، ومجـال كفايـات التقويـم، وفي المرتبـة الأخـيرة مجـال الكفايـة اللغويـة. كـما توصلـت الدراسـة إلى عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة في درجـة ممارسـة المعلمـين للكفايـات المهنيـة بسـبب اختـلاف متغـير الجنـس، بينـما كانـت هنـاك فـروق ذات دلالـة إحصائيـة بسـبب اختـلاف سـنوات الخـبرة، كـما تبـين أن هنـاك فروقًـا ذات دلالـة إحصائيـة تعـزى لمتغـير المؤهـل العلـمي في درجـة ممارسـة معلـمي اللغـة العربيـة لغـة ثانيـة لمجـالات الكفايـات المهنيـة جميعهـا، عـدا مجـال كفايـات أداء المعلـم في إدارة الصـف.

وأجـرت ميمونـة عـواض (٢٠٢١) دراسـة بعنـوان: «**فاعليـة الكفايـة المهنيـة لمعلـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا في جـودة أدائـه وتحقيـق أهـداف العمليـة التعليميـة**» وتهـدف الدراسـة إلى عـرض الكفـاءات المهنيـة لمعلـم اللغـة العربيـة لغـة ثانيـة وتحليلهـا وتكويـن معلمـين تتوافـر لديهـم كفايـات تربويـة مهنيـة تقـوم علـى قاعـدة مـن المعـارف النابعـة مـن ممارسـات موقفيـة فعالـة، وبيـان فاعليـة الإعـداد المهـني للمعلـم اتبعـت الدراسـة المنهـج الوصفـي التحليلـي واسـتخدمت الاسـتبانة والمقابلـة الشـخصية، وتوصلـت إلى أن هنالـك خلـلًا في جوانـب برامـج إعـداد معلـمي اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، وعـدم قدرتهـا علـى تمكـين المعلـم مـن المهـارات التدريسـية بكفـاءة عاليـة ممـا يسـتدعي ضـرورة التركيـز علـى الجانـب المهـني والتربـوي لـردم

الفجوة بين النظرية والتطبيق، وأوصت الدراسة بتطوير برامج الإعداد للارتقاء بأداء معلم اللغة العربية لغة ثانية.

التعليق على الدراسات السابقة

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن هناك كفايات تربوية وتدريسية يجب أن تتوافر في معلمي اللغة العربية بصفة عامة، وفي معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة، حتى يتمكنوا من أداء مهامهم التعليمية بكفاءة تتناسب مع احتياجات المتعلمين وقدراتهم. وهذا ما اتفقت عليه الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية. كما اشتركت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أداة البحث وهي الاستبانة.

ولكن لم تتطرق أي منها لمتغير التخصص، ومن الملاحظ أن أغلب معلمي اللغة هم من غير المتخصصين في مجال تعليم اللغة الثانية، ولم تتطرق لبعض الكفايات المهمة في مجال تعليم اللغة الثانية وهذا ما سوف تركز عليه الدراسة الحالية. بالإضافة إلى أن بعضها تناولت بعض المعايير والصفات الواجب توفرها في معلم اللغة العربية لغة ثانية من وجهة نظر الطلاب. وهي دراسة (سكّر ٢٠١٥، الدجاني ٢٠١٣)، وتحاول هذه الدراسة استكشاف المزيد من المعرفة والمعتقدات والمهارات التي يمكن أن يستفيد منها معلمو اللغات عامة ومعلمو اللغة العربية لغير الناطقين بها خاصة.

١. **منهج الدراسة:** تعتمد الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي نظرًا إلى ملاءمته لإجراءات الدراسة الميدانية؛ وذلك لمعرفة تأثير المتغيرات المستقلة (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص) في المتغير التابع (مدى امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها للمهارات التدريسية اللازمة لتعليم اللغة الثانية).

٢. **مجتمع الدراسة وعينتها:** تكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية المتخصصين وغير المتخصصين في علم اللغة التطبيقي، من داخل المملكة العربية السعودية وخارجها. واختيرت العينة بطريقة عشوائية. وبلغ عددهم ٣٨٦ معلمًا ومعلمة، وتعد العينة ممثلة للمجتمع الكبير وغير معلوم إذا بلغ عدد الأفراد (٣٨٥) وفقًا للمعادلة الإحصائية التي طورها كوكران (Cochran , 75, 1973)، وفيما يلي وصف لعينة الدراسة من خلال الاستبانات المكتملة.

وصف لعينة الدراسة وفقًا لمتغير النوع التخصص:

جدول رقم (١) وصف عينة الدراسة وفقًا لمتغير التخصص

التخصص في علم اللغة التطبيقي	العدد	النسبة المئوية ٪
متخصص	٧١	١٨,٤
غير متخصص	٣١٥	٨١,٦
المجموع الكلي	٣٨٦	١٠٠,٠

وصف لعينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة:

جدول رقم (٢) وصف عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة:

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية ٪
أقل من (١-٥) سنوات	١١١	٢٨,٨
من (٦ - ١٠) سنوات	٩٧	٢٥,١
أكثر من (١١) سنة	١٧٨	٤٦,١
المجموع الكلي	٣٨٦	١٠٠,٠

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وصف لعينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي:

جدول رقم (٣) وصف عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية ٪
بكالوريوس	٨٣	٢١,٥
ماجستير	١٤٩	٣٨,٦
دكتوراه	١٥٤	٣٩,٩
المجموع الكلي	٣٨٦	١٠٠,٠

٣. **أدوات الدراسة ومراحل تصميمها:** اعتمدت الدراسة على أداة واحدة من إعداد الباحثتين وهي الاستبانة؛ نظرًا إلى أن بعض الكفاءات لا تقتصر على أداء معلم اللغة داخل الصف، والبعض يتعلق بقناعات معينة لدى المعلم ولا يمكن قياسها بأداة الملاحظة، وقد صُمِّمت الاستبانة وفقًا للخطوات الآتية:

أولاً: وضع قائمة مبدئية بالكفاءات اللازمة لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية:

وضعت الباحثتان قائمة مبدئية بالكفاءات اللازمة لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية؛ استنارت الباحثتان بما ورد في عدد من الدراسات التي تناولت كفاءة المعلم في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي دراسة (عسيري ١٤٣٨- الربابعة ٢٠١٦) بالإضافة إلى المهارات التي ذكرها ريتشارد في كتابة الكفاءة والأداء في تعليم اللغة الثانية (Richards, 2011).

ثانيا: تصميم أداة الدراسة (الاستبانة): للتحقق من صلاحية أداة الدراسة تُحُقق من صدقها وثباتها كما يأتي:

صدق الأداة:

صدق المحكمين: للتحقق من صدق المحكمين للاستبانة بمحاورها الرئيسة، وكذلك بنود فقراتها، قامت الباحثتان بعرض الاستبانة على لجنة محكمين

واعتُمدت الفقرات التي أجمع عليها (٨٠٪) من المحكمين لتصبح الأداة مكونة من (٢١) فقرة في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي للاستبانة: لإيجاد صدق الأداة فقد استُخرج معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كما في الجدول رقم (٤)

جدول رقم (٤) معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)
لكل فقرة من فقرات الاختبار مع محورها

الكفاءات التدريسية	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بمحورها	الكفاءات التدريسية	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بمحورها
إتقان اللغة ومهارات تدريسها	١	.٨١**	التنظير والاحترافية	١	.٦٩**
	٢	.٨٥**		٢	.٨٧**
	٣	.٧١**		٣	.٨٠**
	٤	.٨٥**		٤	.٨٧**
	٥	-.٠٥٦	المعرفة الأساسية لمعلم اللغة الثانية	١	.٧٣**
				٢	.٨٠**
				٣	.٤٠٣**
				٤	.٦٢٨**
مهارات معلم اللغة	١	.٦٣**	الهوية والعضوية	١	.٧٣**
	٢	.٩١**		٢	.٨١**
	٣	.٨٠**		٣	.٨٠**
	٤	.٨٢**			
	٥	.٧٦**			
*دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ≤ α ٠,٠٥			**دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ≤ α ٠,٠١		

يتبين من خلال الجدول رقم (٤) أن جميع معاملات ارتباط فقرات المهارات جيدة ودالة إحصائيًا، حيث تراوحت ما بين (.٤٠٣** إلى .٨٧**) باستثناء الفقرة رقم (٥)» اهتم بإدارة الصف أكثر من قضايا اللغة « التابعة للمحور الأول (إتقان اللغة ومهارات تدريسها)، فمعامل ارتباطها ضعيف وغير دالة إحصائيًا، مما يدل على تحقق صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة بعد استبعاد فقرة واحدة. كما احتُسبت الارتباطات البينية بين الكفاءات التدريسية والدرجة الكلية وجدول رقم (٥) يبين ذلك.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين المهارات والدرجة الكلية

م	الكفاءات التدريسية	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	إتقان اللغة ومهارات تدريسها	.٨٨**
٢	مهارات معلم اللغة	.٩٢**
٣	التنظير والاحترافية	.٩٥**
٤	المعرفة الأساسية لمعلم اللغة الثانية	.٣٠**
٥	الهوية والعضوية	.٩٧**

يتبين من خلال جدول رقم (٥) وجود ارتباطات دالة إحصائيًا بين المهارات والدرجة الكلية فقد تراوحت ما بين (.٣٠** إلى .٩٧**) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) . ويتضح من الجدولين (٤) و (٥) أن الأداة تتسم بصدق الاتساق الداخلي.

ثبات الأداة (الاستبانة): لإيجاد معامل الثبات احتُسب معامل (كرونباخ- ألفا) بوصفه مؤشرًا للاتساق الداخلي للأداة ككل بعد تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية. وقد دلت النتائج على تمتع المقياس عامة بمعامل ثبات مرتفع بلغ (٩٥٪) الموضح في جدول (٦)

جدول رقم (٦) ثبات أداة الدراسة باستخدام كرو نباخ الفا (Cronbach Alpha)

م	الكفاءات التدريسية	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا (٪)
١	المقياس العام	٢٠	٩٥

٤. **الأدوات الإحصائية:** وُظّف برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) من خلال الأساليب الآتية:

١. استخدام التكرارات والنسب المئوية (Frequencies and percentages) .

٢. استخدام معادلة ألفا كرو نباخ (Cronbach›s Alpha).

٣. معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation).

٤. استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، (means and standard deviations).

٥. استخدام اختبار « ت » نست للعينات المستقلة (Independent – Samples T Test).

٦. استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ((One Way Anova.

٧. استخدام اختبار شيفيه (Scheffe› Test).

٥. عرض نتائج أسئلة الدراسة وتفسيرها:

عرض نتائج السؤال الرئيس والذي نصه: «ما مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لغة ثانية للكفاءات التدريسية اللازمة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية؟»

وللإجابة عن السؤال أُوجدت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحاور كما يأتي:

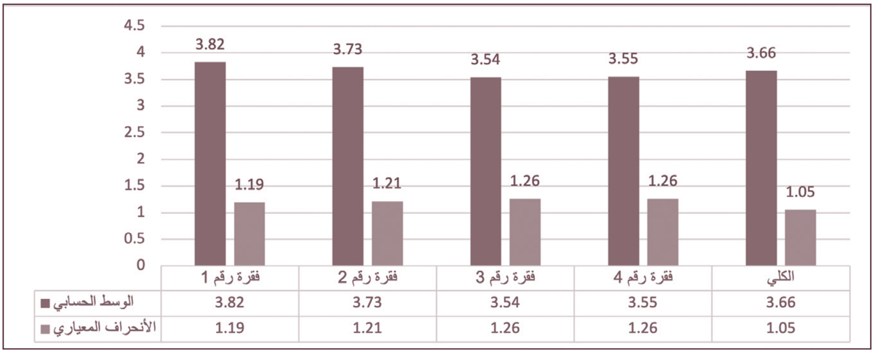
أولاً: المحور الأول (إتقان اللغة ومهارات تدريسها) كما في جدول رقم (٧)

جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول (إتقان اللغة ومهارات تدريسها).

م	الفقرة		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	استخدام اللغة العربية الفصحى مع المتعلمين داخل الفصل وخارجه.	ت	٣٨	١٢	٥٠	١٦٩	١١٧	٣,٨٢	١,١٩	كبيرة	١
		٪	٩,٨	٣,١	١٣,٠	٤٣,٨	٣٠,٣				
٢	أوفر مدخلات لغوية (نصوص) مناسبة حسب مستوى المتعلمين اللغوي.	ت	٤٠	١٥	٦٥	١٥٥	١١١	٣,٧٣	١,٢١	كبيرة	٢
		٪	١٠,٤	٣,٩	١٦,٨	٤٠,٢	٢٨,٨				
٣	أحصل على تدريب مستمر لتطوير مهاراتي في التدريس	ت	٣٩	٣٧	٨٨	١١٩	١٠٣	٣,٥٤	١,٢٦	كبيرة	٤
		٪	١٠,١	٩,٦	٢٢,٨	٣٠,٨	٢٦,٧				
٤	لدي القدرة على التدريس الارتجالي والاستعداد للتخلي عن الإجراءات المقررة	ت	٤٠	٣٧	٨٠	١٢٧	١٠٢	٣,٥٥	١,٢٦	كبيرة	٣
		٪	١٠,٤	٩,٦	٢٠,٧	٣٢,٩	٢٦,٤				
	الكلي							٣,٦٦	١,٠٥	كبيرة	-

يبين الجدول رقم (٧) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية قد تراوحت من (٣,٥٤) إلى (٣,٨٢) وبدرجة موافقة كبيرة، وأن المتوسط الكلي للمحور بلغ (٣,٦٦) وبدرجة موافقة كبيرة، والشكل رقم (٤) يوضح ذلك.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً



الشكل رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول
(إتقان اللغة ومهارات تدريسها)

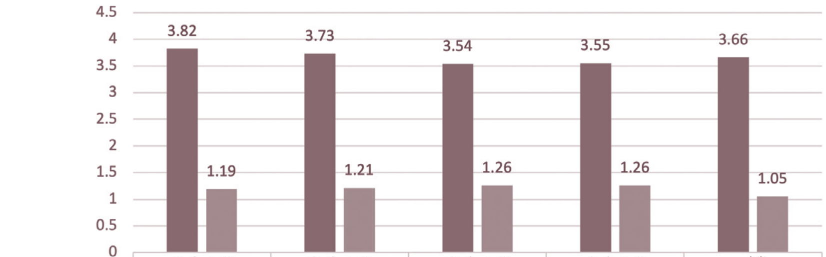
ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التخصص الأكاديمي العام لكل أفراد عينة الدراسة وهو (اللغة العربية بمختلف فروعها) كان له تأثير في تمتع أفراد العينة بمعرفة لغوية تعينهم على توفير مدخلات لغوية مناسبة حسب مستوى المتعلمين اللغوي، واستخدام اللغة العربية الفصحى مع المتعلمين داخل الفصل وخارجه، كما أن هؤلاء المعلمين يتلقون تدريبًا ميدانيًا يختلف في مستوى كثافته على تدريس اللغة العربية لأبنائها حيث يساعدهم على الإلمام ببعض مهارات التدريس العامة، إضافة إلى أن درجة موافقتهم على العبارات المتعلقة بالمهارات في التدريس كبيرة مما يدل على أن معلمي اللغة لديهم التزام وإدراك بأن نجاحهم في تدريس اللغة يعتمد بشكل كبير على امتلاك قدرات عامة في التدريس.

ثانياً: المحور الثاني (مهارات معلم اللغة) كما في جدول رقم (٨)

جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني (مهارات معلم اللغة)

م	الفقرة		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	أشرك المتعلمين في اختيار المحتوى التعليمي للدروس.	ت	٥٤	٦٢	١١٦	٩٨	٥٦	٣,١٠	١,٢٤	متوسطة	٥
		٪	١٤,٠	١٦,١	٣٠,١	٢٥,٤	١٤,٥				
٢	استخدم إستراتيجيات مختلفة لتطوير إحساس انتماء المتعلمين للمجتمع.	ت	٤١	١٩	٨٧	١٥١	٨٨	٣,٥٩	١,٢٠	كبيرة	٢
		٪	١٠,٦	٤,٩	٢٢,٥	٣٩,١	٢٢,٨				
٣	أقوم بإعداد خطة مسبقة تشمل الحلول للمشكلات التعليمية والسلوكية المتوقع حدوثها.	ت	٤٣	٣٤	٨٦	١٣٣	٩٠	٣,٥٠	١,٢٥	كبيرة	٤
		٪	١١,١	٨,٨	٢٢,٣	٣٤,٥	٢٣,٣				
٤	أحدد جميع الطرق التي يمكن استخدامها بوصفها مصدرًا تعليميًا للدرس.	ت	٣١	٣٤	٨٠	١٣٦	١٠٥	٣,٦٥	١,٢٠	كبيرة	١
		٪	٨,٠	٨,٨	٢٠,٧	٣٥,٢	٢٧,٢				
٥	أكيف محتوى لغويًا أصيلًا في الإنترنت أو غيره من المصادر لاستخدامه في التدريس.	ت	٣٣	٢٨	٩٧	١٥٣	٧٥	٣,٥٤	١,١٤	كبيرة	٣
		٪	٨,٥	٧,٣	٢٥,١	٣٩,٦	١٩,٤				
الكلي								٣,٤٨	١,٠١	كبيرة	-

يبين الجدول رقم (٨) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت من (٣,١٠) إلى (٣,٦٥) وبدرجة موافقة كبيرة، وأن المتوسط الكلي للمحور بلغ (٣,٤٨) وبدرجة موافقة كبيرة، والشكل رقم (٥) يوضح ذلك.



	فقرة رقم 1	فقرة رقم 2	فقرة رقم 3	فقرة رقم 4	الكلي
الوسط الحسابي ■	3.82	3.73	3.54	3.55	3.66
الأنحراف المعياري ■	1.19	1.21	1.26	1.26	1.05

الشكل رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لفقرات المحور الثاني (مهارات معلم اللغة)

ويشير هذا التوافق لدى أفراد عينة الدراسة إلى أن ميدان تدريس اللغة العربية لغة ثانية ينمي شعور المعلمين بضرورة تطوير مهارات تدريسها؛ فالمواقف التي يواجهها المعلم بسبب تنوع فئات المتعلمين وجنسياتهم وحاجاتهم وفروقهم الفردية، تلفت انتباه المعلم إلى أن مجال تدريس اللغة بوصفها لغة ثانية مختلف عن تدريسها لأبنائها، كما يدل على وعي المعلمين بأهمية استخدام استراتيجيات فعّالة لتدريس اللغة الثانية خاصة. كما نلاحظ أنه في الآونة الأخيرة كثفت معاهد تعليم اللغة العربية لغة ثانية اهتمامها بجانب تطوير أداء المعلمين وتقويمهم باستمرار، وكان لذلك الأثر الإيجابي في تحسين مستوى الأداء.

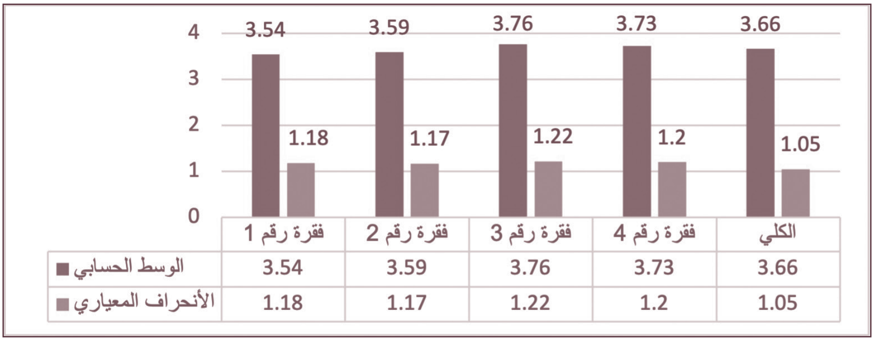
ثالثًا: المحور الثالث (التنظير والاحترافية) كما في جدول رقم (٩)

جدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث (التنظير والاحترافية)

م	الفقرة		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	أتخذ القرارات في أسلوب التدريس من قناعات تعليمية خاصة بي.	ت	٣٤	٣٣	٩٦	١٣٦	٨٧	٣,٥٤	١,١٨	كبيرة	٤
		٪	٨,٨	٨,٥	٢٤,٩	٣٥,٢	٢٢,٥				
٢	أستفيد من القناعات التدريسية للمعلمين الأكثر خبرة.	ت	٣٣	٣١	٨٥	١٤٨	٨٩	٣,٥٩	١,١٧	كبيرة	٣
		٪	٨,٥	٨,٠	٢٢,٠	٣٨,٣	٢٣,١				
٣	يمكنني تغيير سير الدرس بمرونة عند حدوث أي أمر غير متوقع.	ت	٣٥	٢٥	٥٩	١٤٤	١٢٣	٣,٧٦	١,٢٢	كبيرة	١
		٪	٩,١	٦,٥	١٥,٣	٣٧,٣	٣١,٩				
٤	أقوم بالتأمل باستمرار في مستوى الخبرة التي وصلت لها من أجل الوصول إلى تفسيرات أو فرضيات حول التدريس.	ت	٣٦	١٩	٧٠	١٥١	١١٠	٣,٧٣	١,٢٠	كبيرة	٢
		٪	٩,٣	٤,٩	١٨,١	٣٩,١	٢٨,٥				
الكلي								٣,٦٦	١,٠٥	كبيرة	-

يبين الجدول رقم (٩) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت من (٣,٥٤) إلى (٣,٧٦) وبدرجة موافقة كبيرة، وأن المتوسط الكلي للمحور بلغ (٣,٦٦) وبدرجة موافقة كبيرة، والشكل رقم (٦) يوضح ذلك.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً



الشكل رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لفقرات المحور الثالث (التنظير والاحترافية)

وهذا التوافق لدى أفراد العينة على فقرات هذا المحور يدل على قناعة المعلمين وامتلاكهم لكفاءة التأمل؛ فالممارسة التأملية تؤدي إلى تغيير إجراءات المعلمين وتنعكس أيضًا على قراراتهم، كما أن المعلم المتأمل يستطيع التعرف على أوجه القصور في أداء المتعلم وتحسين طريقة تعلمه، ويمكنه أيضًا من ملاحظة أدائه باستمرار وتحسين مستواه بوصفه معلمًا ومدربًا. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن مستوى الأداء المرتفع للمعلمين والمعلمات في هذا المحور هو نتيجة لتراكم الخبرات حتى وإن كانت في سنوات قليلة، ولكن المعلم خلالها تعرّض لمواقف تعليمية متكررة تعامل معها بنجاح من خلال التجربة العملية وتصحيح الممارسات التدريسية الخاطئة، حتى وصل لقناعات معينة من خلال خبرته الشخصية.

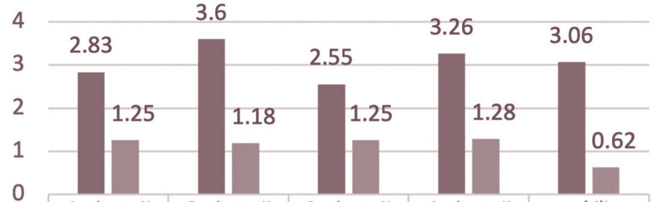
هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

رابعاً: المحور الرابع (المعرفة الأساسية لمعلم اللغة الثانية) كما في جدول رقم (١٠)

جدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الرابع (المعرفة الأساسية لمعلم اللغة الثانية)

م	الفقرة		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	لدي معرفة بالإطار المرجعي الأوروبي للغات ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (actfl) وأستمد منهما سبل التدريس والتخطيط والتقييم لطلابي.	ت	٧٦	٧٦	١١١	٨٥	٣٨	٢,٨٣	١,٢٥	كبيرة	٣
		٪	١٩,٧	١٩,٧	٢٨,٨	٢٢,٠	٩,٨				
٢	أستطيع دمج التطبيقات الإلكترونية الحديثة في التدريس وخلق مواد وأنشطة إلكترونية.	ت	٣٤	٢٧	٩٣	١٣٧	٩٥	٣,٦٠	١,١٨	كبيرة	١
		٪	٨,٨	٧,٠	٢٤,١	٣٥,٥	٢٤,٦				
٣	ألتزم بما يفرضه المعهد من طرائق تدريس وأساليب تقويم.	ت	٨٨	١٢١	٩٧	٣٧	٤٣	٢,٥٥	١,٢٥	ضعيفة	٤
		٪	٢٢,٨	٣١,٣	٢٥,١	٩,٦	١١,١				
٤	أُفضلُ التعايش مع الممارسات التدريسية التقليدية السائدة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.	ت	٣٦	٨٩	٨٢	٩٦	٨٣	٣,٢٦	١,٢٨	متوسطة	٢
		٪	٩,٣	٢٣,١	٢١,٢	٢٤,٩	٢١,٥				
الكلي								٣,٠٦	٠,٦٢	متوسطة	-

يبـين الجـدول رقـم (١٠) أن المتوسـطات الحسـابية تراوحـت مـن (٢,٥٥) إلى (٣,٦٠) وبدرجـة موافقـة مـن ضعيفـة إلى متوسـطة، وأن المتوسـط الكلـي للمحـور بلـغ (٣,٠٦) وبدرجـة موافقـة متوسـطة، والشـكل رقـم (٧) يوضـح ذلـك.



	فقرة رقم 1	فقرة رقم 2	فقرة رقم 3	فقرة رقم 4	الكلي
الوسط الحسابي ■	2.83	3.6	2.55	3.26	3.06
الأنحراف المعياري ■	1.25	1.18	1.25	1.28	0.62

الشكل رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الرابع
(المعرفة الأساسية لمعلم اللغة الثانية)

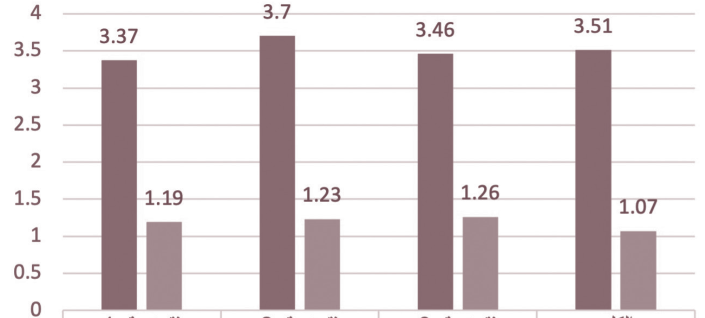
وبمـا أن فقـرات هـذا المحـور تتعلـق بمعـارف أساسـية يجـب علـى معلـم اللغـة الثانيـة امتلاكها؛ فإنه مـن المحتمـل أن يعـود السـبب لزيـادة نسـبة غيرالمتخصصـين مقارنـة بالمتخصصـين، ولـذا فـإن بعـض هـذه المهـارات والكفـاءات غـير متوفـرة لديهـم، ويمكـن ربـط هـذه النتيجـة بنتيجـة الفرضيـة الثالثـة ممـا يؤكـد صحتهـا ويدعـم التفسـير القائـل بتأثـير التخصـص في المعـارف الأساسـية للمعلـم.

خامساً: المحور الخامس (الهوية والعضوية) كما في جدول رقم (١١).

جدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الخامس (الهوية والعضوية)

م	الفقرة		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	أمثل أدوار اجتماعية وثقافية تفوق دوري بوصفي معلمًا من خلال التفاعل مع المتعلمين في أثناء العملية التعليمية (أمثل دور المرشد السياحي أو الاخصائي الاجتماعي)	ت	٣٦	٤٩	١٠٨	١٢٤	٦٩	٣,٣٧	١,١٩	كبيرة	٣
		٪	٩,٣	١٢,٧	٢٨,٠	٣٢,١	١٧,٩				
٢	أتعاون مع الزملاء في قضايا التدريس كتطوير الاختبارات وتخطيط المقررات والأنشطة التعليمية.	ت	٣٧	٢٣	٧٥	١٣٣	١١٨	٣,٧٠	١,٢٣	كبيرة	١
		٪	٩,٦	٦,٠	١٩,٤	٣٤,٥	٣٠,٦				
٣	أتشارك مع الزملاء في بحوث جماعية أو لقاءات علمية.	ت	٤٠	٤٤	٩١	١١٩	٩٢	٣,٤٦	١,٢٦	كبيرة	٢
		٪	١٠,٤	١١,٤	٢٣,٦	٣٠,٨	٢٣,٨				
	الكلي							٣,٥١	١,٠٧	كبيرة	-

يلاحظ من الجدول رقم (١١) أن المتوسطات الحسابية تراوحت من (٣,٣٧) إلى (٣,٧٠) وبدرجة موافقة كبيرة، وأن المتوسط الكلي للمحور بلغ (٣,٥١) وبدرجة موافقة كبيرة، والشكل رقم (٨) يوضح ذلك.



	فقرة رقم 1	فقرة رقم 2	فقرة رقم 3	الكلي
الوسط الحسابي	3.37	3.7	3.46	3.51
الأنحراف المعياري	1.19	1.23	1.26	1.07

الشكل رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الخامس (الهوية والعضوية)

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلمي اللغة العربية لغة ثانية لديهم اتجاهات إيجابية نحو تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وتترجم في صورة انغماس المعلم مع المتعلمين، وتقمص أدوار مختلفة والعمل فيها بفعالية وهذه الأدوار اجتماعية ونفسية وتربوية، تتجاوز دوره بوصفه معلمًا فقط، وهذا ما يميز مجال تعليم اللغة الثانية على وجه الخصوص. إضافة إلى أن عضويته في المجتمع التدريسي وانسجامه مع فريق العمل وتعاونه معهم تعبّر عن شعور المعلم بالمسؤولية، وإدراكه لدوره الحقيقي بوصفه معلمًا للغة الثانية.

عرض نتائج السؤال الأول الذي ينص على: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة من معلمي اللغة العربية لغة ثانية تعزى إلى سنوات الخبرة؟

وللإجابة عن السؤال تُحُقّق من صحة الفروق المعنوية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر)

الفرض العدم H0: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) حول مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لغة ثانية للكفاءات التدريسية اللازمة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

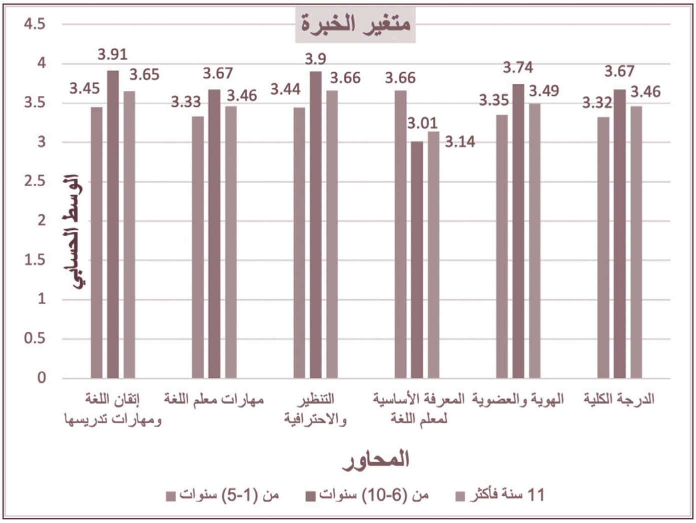
الفرض البديل H1: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) حول مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لغة ثانية للكفاءات التدريسية اللازمة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة). ولاختبار الفرضية أُوجدت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب اختبار «تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما في جدول (١٤):

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لغة ثانية للكفاءات التدريسية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)

المحور		سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	إتقان اللغة ومهارات تدريسها	من (١-٥) سنوات	١١١	٣,٤٥	١,١٠
		من (٦-١٠) سنوات	٩٧	٣,٩١	٠,٨٤
		١١ سنة فأكثر	١٧٨	٣,٦٥	١,١٠
الثاني	مهارات معلم اللغة	من (١-٥) سنوات	١١١	٣,٣٣	١,٠٦
		من (٦-١٠) سنوات	٩٧	٣,٦٧	٠,٨٤
		١١ سنة فأكثر	١٧٨	٣,٤٦	١,٠٥
الثالث	التنظير والاحترافية	من (١-٥) سنوات	١١١	٣,٤٤	١,١١
		من (٦-١٠) سنوات	٩٧	٣,٩٠	٠,٨٧
		١١ سنة فأكثر	١٧٨	٣,٦٦	١,٠٨
الرابع	المعرفة الأساسية لمعلم اللغة الثانية	من (١-٥) سنوات	١١١	٣,٦٦	١,٠٥
		من (٦-١٠) سنوات	٩٧	٣,٠١	٠,٦١
		١١ سنة فأكثر	١٧٨	٣,١٤	٠,٦٢

المحور		سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخامس	الهوية والعضوية	من (١-٥) سنوات	١١١	٣,٣٥	١,١٦
		من (٦-١٠) سنوات	٩٧	٣,٧٤	٠,٨٩
		١١ سنة فأكثر	١٧٨	٣,٤٩	١,١٠
الدرجة الكلية		من (١-٥) سنوات	١١١	٣,٣٢	٠,٨٥
		من (٦-١٠) سنوات	٩٧	٣,٦٧	٠,٦٢
		١١ سنة فأكثر	١٧٨	٣,٤٦	٠,٨٤

من خلال الجدول يتضح أن الوسط الحسابي كان الأكبر لأصحاب الخبرة التي تتراوح من (٦-١٠) سنوات، يليهم الأفراد الذين خبرتهم (١١) سنة فأكثر، ثم أصحاب الخبرة من (١-٥) سنوات، في جميع المحاور باستثناء المحور الرابع فكان الوسط الحسابي لاستجاباتهم الأقل من بين أفراد العينة، كما هو واضح في شكل رقم (١٠).



شكل رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لغة ثانية للكفاءات التدريسية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)

فهـذه الفـروق الظاهريـة لا تعـد حقيقيـةً إلا إذا كانـت دالـة إحصائيًـا. ولتحديـد ذلـك فقـد اسـتُخدم اختبـار «تحليـل التبايـن الأحـادي (One Way ANOVA)؛ لأن الاختبـار طُبِّـقَ علـى أكـثرمـن عينتـين مسـتقلتين (١–٥ سـنوات، ٦–١٠ سـنوات، ١١ سـنة فأكـثر)

جدول (١٥) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لغة ثانية للكفاءات التدريسية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

المحور		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	
الأول	إتقان اللغة ومهارات تدريسها	بين المجموعات	١١,٠٨٣	٢	٥,٥٤١	٥,١٣٠	٠٠٦.	
		داخل المجموعات	٤١٣,٦٩١	٣٨٣	١,٠٨٠			دالة
		المجموع	٤٢٤,٧٧٣	٣٨٥				
الثاني	مهارات معلم اللغة	بين المجموعات	٥,٨٨	٢,٠٠	٢,٩٤	٢,٩٢	٠,٠٦	غير دالة
		داخل المجموعات	٣٨٦,٣٩	٣٨٣,٠٠	١,٠١			
		المجموع	٣٩٢,٢٧	٣٨٥,٠٠				
الثالث	التنظير والاحترافية	بين المجموعات	١١,٠٨	٢,٠٠	٥,٥٤	٥,١٢	٠,٠١	
		داخل المجموعات	٤١٤,٣٣	٣٨٣,٠٠	١,٠٨			دالة
		المجموع	٤٢٥,٤١	٣٨٥,٠٠				

المحور		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	
الرابع	المعرفة الأساسية لمعلم اللغة الثانية	بين المجموعات	١,٠١٩	٢	٥٠٩.	١,٣٢٦	٢٦٧.	
		داخل المجموعات	١٤٧,١١١	٣٨٣	٣٨٤.			غير دالة
		المجموع	١٤٨,١٣٠	٣٨٥				
الخامس	الهوية والعضوية	بين المجموعات	٨,٣٢	٢,٠٠	٤,١٦	٣,٦٥	٠,٠٣	
		داخل المجموعات	٤٣٦,٥٧	٣٨٣,٠٠	١,١٤			دالة
		المجموع	٤٤٤,٩٠	٣٨٥,٠٠				
الدرجة الكلية		بين المجموعات	٦,٦٩١	٢	٣,٣٤٥	٥,٣١٨	٠٠٥.	
		داخل المجموعات	٢٤٠,٩٢٠	٣٨٣	٦٢٩.			دالة
		المجموع	٢٤٧,٦١١	٣٨٥				

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha < 0.05$) على الدرجة الكلية وعلى جميع المحاور باستثناء المحورين الثاني (مهارات معلم اللغة) والرابع (المعرفة الأساسية لمعلم اللغة الثانية)، وبالتالي تُرفض فرضية العدم وقبول الفرضية البديلة.

وللكشف عن اتجاه تلك الفروق، ولتحديد صالح هذه الفروق بين فئات سنوات الخبرة، استُخدم اختبار شيفيه (Scheffe, Test) للمقارنات البعدية، وتعتبر طريقة شيفيه من الطرق الأكثر مرونة كما أنها تتصف بالقوة الإحصائية، ويستخدم هذا الاختبار في حالات العينات المتساوية والعينات غير المتساوية، ويمكن استخدامه أيضًا في حالات المقارنات الثنائية أو الزوجية أو المجمعة (المنيزل،٢٠٠٠: ٢٤٤-٢٨٥) وقد جاءت نتائجه كما في جدول رقم (١٦):

جدول رقم (١٦) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe' Test) للمقارنات البعدية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لغة ثانية للكفاءات التدريسية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)

المحور.	فئات متغير سنوات الخبرة		الوسط الحسابي	مستوى الدلالة	
الأول: إتقان اللغة ومهارات تدريسها	من (٦-١٠) سنوات	من (١-٥) سنوات	.٤٦٢٢٥*	٠,٠١	دالة
		١١ سنة فأكثر	٠,٢٦	٠,١٤	غير دالة
	١١ سنة فأكثر	من (١-٥) سنوات	٠,٢٠	٠,٢٨	غير دالة
الثالث: التنظير والاحترافية	من (٦-١٠) سنوات	من (١-٥) سنوات	.٤٦٢٥٥*	٠,٠١	دالة
		١١ سنة فأكثر	٠,٢٤	٠,١٩	غير دالة
	١١ سنة فأكثر	من (١-٥) سنوات	٠,٢٢	٠,٢١	غير دالة
الخامس: الهوية والعضوية	من (٦-١٠) سنوات	من (١-٥) سنوات	٠,٣٩*	٠,٠٣	دالة
		١١ سنة فأكثر	٠,٢٥	٠,١٧	غير دالة
	١١ سنة فأكثر	من (١-٥) سنوات	٠,١٤	٠,٥٤	غير دالة
الدرجة الكلية	من (٦-١٠) سنوات	من (١-٥) سنوات	٠,٣٦*	٠,٠١	دالة
		١١ سنة فأكثر	٠,٢١	٠,١١	غير دالة
	١١ سنة فأكثر	من (١-٥) سنوات	٠,١٥	٠,٣٢	غير دالة
* المتوسط دال إحصائيًا عند (٠,٠٥)					

يلاحظ من خلال الجدول وجود فروق دالة إحصائيًا بين فئات متغير سنوات الخبرة على **الدرجة الكلية** وعلى ثلاثة محاور (**إتقان اللغة ومهارات تدريسها، التنظير والاحترافية، الهوية والعضوية**)، وكانت المقارنات لصالح أفراد العينة الذين خبرتهم من (٦-١٠) سنوات مقارنةً مع من خبرتهم من (١-٥) سنوات، بينما لا توجد فروق بينهم وبين من خبرتهم (١١ سنة فأكثر)، كما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين أفراد العينة الذين خبرتهم من (١-٥) وبين الذين خبرتهم من (١١ سنة فأكثر).

وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة الربابعة (٢٠١٦)، التي بينت عدم وجود فروق تعزى للخبرة في بعض الكفايات، وهي مجال المهارات اللغوية ومجال كفايات التقويم، بينما تخالف هذه النتيجة دراسة الربيعي (٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود اختلافات تعزى لمتغير الخبرة بين المعلمين، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الخبرة المؤثرة قد لا تقتصر على الفترة الزمنية التي قضاها معلم اللغة في التدريس، وإنما تتأثر الخبرة بما يتلقاه المعلم من تدريب، وما يتهيأ له من ظروف تدفعه للتغيير واكتساب مهارات جديدة، ومن استشعاره لأهمية التطوير المهني. وهذا لا يقلل من عامل سنوات الخبرة، ولكن يؤكد على أهمية العوامل الأخرى كالتدريب والمبادرة في بناء الشخصية المهنية للمعلم. ويمكن أن يدعم ذلك تفوق المعلمين ممن خبرتهم من ٦ – ١٠ على بقية الفئات مما يقودنا إلى افتراض مفاده أن الكفاءة في التدريس تتأثر بسنوات الخبرة، ولكن هذا التأثير قد لا يستمر، حيث يكون استقرار المعلم وظيفيًا ونفسيًا وقناعته بأنه قد اكتفى بالخبرة عن الحاجة للتدريب، مما يؤدي لتحجر في مهاراته وكفاءته التدريسية حتى وإن استمر في التدريس لسنوات أطول، ويدعم هذا الرأي ما توصلت له دراسة الوزان والخياط (٢٠١٤) التي أفادت بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا لإدراكات المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية لغة ثانية تعود لخبرة المدرس.

عرض نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين أفراد العينة من معلمي اللغة العربية لغة ثانية تعزى إلى المؤهل العلمي؟

وللإجابة عن السؤال **تُحُقق من صحة الفروق المعنوية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)**

الفرض العدم H0: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لغة ثانية للكفاءات التدريسية اللازمة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

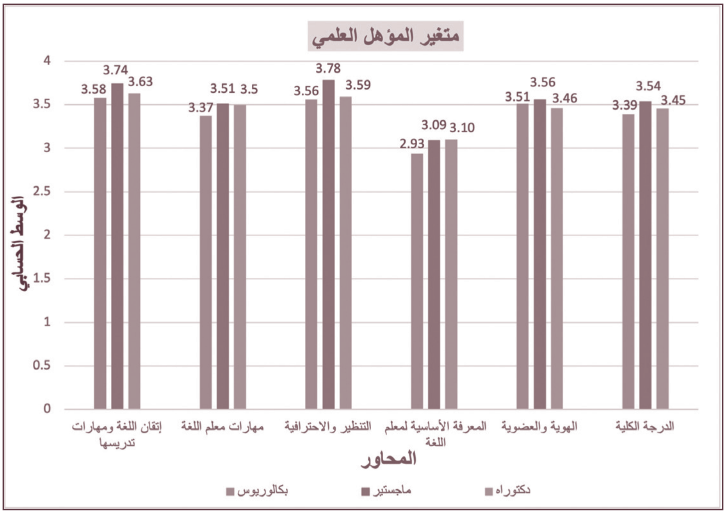
الفرض البديل H1: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لغة ثانية للكفاءات التدريسية اللازمة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي). ولاختبار الفرضية أُوجدت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب اختبار «تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما في جدول (١٧):

جدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لغة ثانية للكفاءات التدريسية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول: إتقان اللغة ومهارات تدريسها	بكالوريوس	٨٣	٣,٥٨	١,١٥
	ماجستير	١٤٩	٣,٧٤	٠,٩١
	دكتوراه	١٥٤	٣,٦٣	١,١٢
الثاني: مهارات معلم اللغة	بكالوريوس	٨٣	٣,٣٧	١,١٧
	ماجستير	١٤٩	٣,٥١	٠,٨٩
	دكتوراه	١٥٤	٣,٥٠	١,٠٣
الثالث: التنظير والاحترافية	بكالوريوس	٨٣	٣,٥٦	١,١٢
	ماجستير	١٤٩	٣,٧٨	٠,٩٤
	دكتوراه	١٥٤	٣,٥٩	١,١٠
الرابع: المعرفة الأساسية لمعلم اللغة الثانية	بكالوريوس	٨٣	٢,٩٣	٠,٦٦
	ماجستير	١٤٩	٣,٠٩	٠,٦٠
	دكتوراه	١٥٤	٣,١٠	٠,٦١

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخامس: الهوية والعضوية	بكالوريوس	٨٣	٣,٥١	١,١٦
	ماجستير	١٤٩	٣,٥٦	٠,٩٩
	دكتوراه	١٥٤	٣,٤٦	١,١١
الدرجة الكلية	بكالوريوس	٨٣	٣,٣٩	٠,٩١
	ماجستير	١٤٩	٣,٥٤	٠,٦٨
	دكتوراه	١٥٤	٣,٤٥	٠,٨٤

من خلال الجدول يتضح أن الوسط الحسابي كان الأكبر لحملة شهادة الماجستير، يليهم حملة شهادة الدكتوراه، وأخيرًا حملة شهادة البكالوريوس، كما هو واضح في شكل رقم (١١).



شكل رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لغة ثانية للكفاءات التدريسية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

فالفروق لا تعد حقيقيةً إلا إذا كانت دالة إحصائيًا. ولمعرفة ذلك استُخدِم اختبار «تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ لأن الاختبار طبق على أكثر من عينتين مستقلتين)بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه) كما في جدول (١٨).

جدول (١٨) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لغة ثانية للكفاءات التدريسية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	
الأول: إتقان اللغة ومهارات تدريسها	بين المجموعات	١,٦٧٧	٢	٨٣٩.	٧٥٩.	٤٦٩.	
	داخل المجموعات	٤٢٣,٠٩٦	٣٨٣	١,١٠٥			غيردالة
	المجموع	٤٢٤,٧٧٣	٣٨٥				
الثاني: مهارات معلم اللغة	بين المجموعات	١,٢٩	٢	٠,٦٤	٠,٦٣	٠,٥٣	
	داخل المجموعات	٣٩٠,٩٨	٣٨٣	١,٠٢			غيردالة
	المجموع	٣٩٢,٢٧	٣٨٥				
الثالث: التنظير والاحترافية	بين المجموعات	٣,٧٨	٢	١,٨٩	١,٧٢	٠,١٨	
	داخل المجموعات	٤٢١,٦٣	٣٨٣	١,١٠			غيردالة
	المجموع	٤٢٥,٤١	٣٨٥				
الرابع: المعرفة الأساسية لمعلم اللغة الثانية	بين المجموعات	١,٦٧٨	٢	٨٣٩.	٢,١٩٤	١١٣.	
	داخل المجموعات	١٤٦,٤٥١	٣٨٣	٣٨٢.			غيردالة
	المجموع	١٤٨,١٣٠	٣٨٥				

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	
الخامس: الهوية والعضوية	بين المجموعات	٠,٨٣	٢	٠,٤٢	٠,٣٦	٠,٧٠	
	داخل المجموعات	٤٤٤,٠٦	٣٨٣	١,١٦			غيردالة
	المجموع	٤٤٤,٩٠	٣٨٥				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١,٢٤٥	٢	٦٢٢.	٩٦٨.	٣٨١.	غيردالة
	داخل المجموعات	٢٤٦,٣٦٦	٣٨٣	٦٤٣.			
	المجموع	٢٤٧,٦١١	٣٨٥				

يلاحظ من خلال الجدول أن مستوى الدلالة الإحصائية (α< 0.05) على الدرجة الكلية وعلى جميع المحاور، وبالتالي تُقبل فرضية العدم وتُرفض الفرضية البديلة.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة الربابعة (٢٠١٦) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للغة ثانية للكفاءات التعليمية تعزى للمؤهل العلمي، كما تخالف دراسة الربيعي جزئيًا حيث أظهرت وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي في جميع مجالات الكفاءات باستثناء مجال أداء المعلم في إدارة الصف، غير أن الباحثتين تفسران هذه النتيجة بأنه من المحتمل أن يكون للخبرة والممارسة التدريسية في الميدان أثر أبلغ من تأثير المؤهل العلمي الذي قد يكون مؤثرًا في مسألة التنظير، ولكن ليس على مستوى الكفاءة التدريسية. كما قد يرجع السبب إلى تشابه المقررات التي تعرض لها المعلمون وإن اختلف مستوى المرحلة الجامعية، وربما يعمل التدريب المستمر في أثناء الخبرة على تعزيز كفاءة المعلمين، وبالتالي في انعدام تأثير المؤهل، إضافة إلى أن من

الملاحظ حصول الكثير من المعلمين على المؤهل التالي في سنوات قليلة؛ نظرًا إلى أن معظم برامج الماجستير والدكتوراه قد وضعت شروطًا للعمر مما يجعل المعلم يحصل على المؤهلات حصولًا متتاليًا وكأنها مرحلة واحدة قد يتخللها تفرغ علمي وتوقف عن التدريس.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأنه مع توفر وسائل الحصول على المعرفة وسهولة التواصل مع المختصين، وتلقي التدريب في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية، جعل الكثير من غير المختصين يصلون لكفاءات عالية في مستوى الأداء التدريسي، بالإضافة إلى حرص كثير من المعلمين غير المختصين على الحصول على المزيد من التعليم الذاتي في هذا المجال والتطوير الذاتي بحضور الدورات والندوات والمؤتمرات والمشاركة الفعلية والتطوعية أحيانًا في التدريس وهذا له دور كبير في رفع مستوى الكفاءة وزيادة المعرفة بوسائل وطرق تعليم العربية لغة ثانية.

عرض نتائج السؤال الثالث الذي ينص على: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين أفراد العينة من معلمي اللغة العربية لغة ثانية تعزى إلى متغير التخصص؟

وللإجابة عن السؤال **تُحقق من صحة الفروق المعنوية تبعًا لمتغير التخصص (متخصص – غير متخصص)**

الفرض العدم H0: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ حول مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لغة ثانية للكفاءات التدريسية اللازمة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية تعزى لمتغير (التخصص).

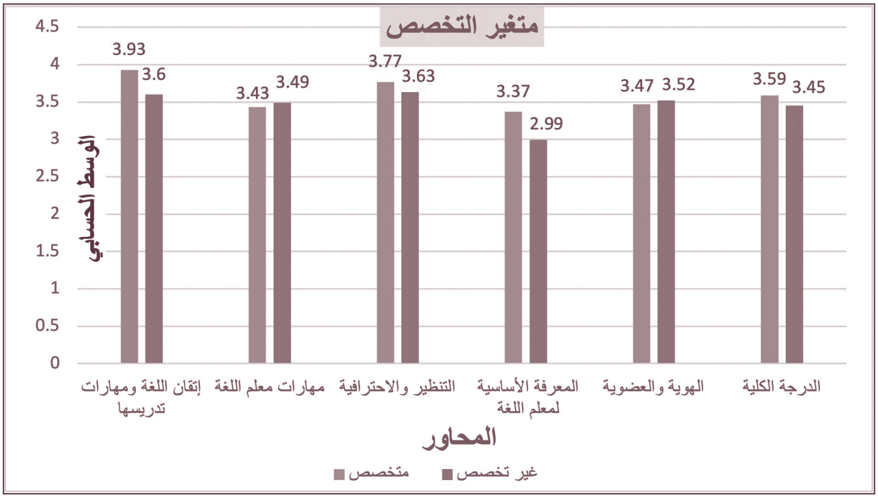
الفرض البديل H1: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ حول مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لغة ثانية للكفاءات التدريسية اللازمة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية تعزى لمتغير (التخصص). ولاختبار الفرضية أُوجدت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب «ت» للعينات المستقلة (Independent Samples T Test) لاستجابات العينة حول مدى امتلاك

معلمي اللغة العربية لغة ثانية للكفاءات التدريسية اللازمة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية تعزى لمتغير (التخصص)، كما في جدول (١٢):

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لغة ثانية للكفاءات التدريسية تعزى لمتغير (التخصص)

المحور		التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	إتقان اللغة ومهارات تدريسها	متخصص	٧١	٣,٩٣	٠,٩١
		غيرمتخصص	٣١٥	٣,٦٠	١,٠٧
الثاني	مهارات معلم اللغة	متخصص	٧١	٣,٤٣	٠,٨٧
		غيرمتخصص	٣١٥	٣,٤٩	١,٠٤
الثالث	التنظير والاحترافية	متخصص	٧١	٣,٧٧	٠,٩٣
		غيرمتخصص	٣١٥	٣,٦٣	١,٠٨
الرابع	المعرفة الأساسية لمعلم اللغة الثانية	متخصص	٧١	٣,٣٧	٠,٥٩
		غيرمتخصص	٣١٥	٢,٩٩	٠,٦١
الخامس	الهوية والعضوية	متخصص	٧١	٣,٤٧	١,٠٤
		غيرمتخصص	٣١٥	٣,٥٢	١,٠٨
الدرجة الكلية		متخصص	٧١	٣,٥٩	٠,٧٣
		غيرمتخصص	٣١٥	٣,٤٥	٠,٨٢

من خلال الجدول يتضح أن الوسط الحسابي لاستجابات المتخصصين أكبر من الوسط الحسابي لاستجابات غير المتخصصين في الدرجة الكلية وفي المحاور (إتقان اللغة ومهارات تدريسها، التنظير والاحترافية، المعرفة الأساسية لمعلم اللغة الثانية)، بينما الوسط الحسابي لاستجابات غير المتخصصين أكبر من الوسط الحسابي لاستجابات المتخصصين في المحورين (مهارات معلم اللغة، الهوية والعضوية)، كما هو واضح في شكل رقم (٩).



شكل رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لغة ثانية للكفاءات التدريسية تعزى لمتغير (التخصص).

فهذه الفروق لا تعد حقيقية إلا إذا كانت دالة إحصائيًا. ولمعرفة ذلك استُخدم اختبار «ت» للعينات المستقلة؛ لأن الاختبار طبق على عينتين مستقلتين (متخصص، وغير متخصص) كما في جدول (١٣).

جدول (١٣) نتائج اختبار «ت» للعينات المستقلة (Independent Samples T Test) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لغة ثانية للكفاءات التدريسية تعزى لمتغير (التخصص)

المحور		قيمة «ت»	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الفرق في الوسط الحسابي
الأول	إتقان اللغة ومهارات تدريسها	٢,٣٦٥	٣٨٤	٠,٠٢	٠,٣٢
الثاني	مهارات معلم اللغة	-٠,٤٦	٣٨٤	٠,٦٤	-٠,٠٦
الثالث	التنظير والاحترافية	١,٠٢	٣٨٤	٠,٣١	٠,١٤

المحور		قيمة «ت»	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الفرق في الوسط الحسابي
الرابـــع	المعرفة الأساسية لمعلم اللغة	٤,٧٣٧	٣٨٤	٠,٠٠	٠,٣٨
الخامس	الهوية والعضوية	-٠,٣٦	٣٨٤	٠,٧٢	-٠,٠٥
الدرجة الكلية		١,٣٨٤	٣٨٤	٠,١٧	٠,١٥

يلاحظ من خلال الجدول أن مستوى الدلالة الإحصائية (α > 0.05) للدرجة الكلية، ولثلاثة محاور (مهارات معلم اللغة، التنظير والاحترافية، الهوية والعضوية) وبما أن مستوى الدلالة (α > 0.05) تُقبل الفرضية العدم وتُرفض الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير (التخصص) على هذه المحاور، بينما مستوى الدلالة الإحصائية (α <0.05) للمحورين (إتقان اللغة ومهارات تدريسها، المعرفة الأساسية لمعلم اللغة)، وبما أن مستوى الدلالة (α < 0.05) تُرفض الفرضية العدم وتُقبل الفرضية البديلة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين من المتخصصين في تعليم العربية لغة ثانية لديهم مهارات أكثر تفوقًا من أقرانهم من غير المتخصصين، خصوصًا في هذين المحورين اللذين هما أكثر تأثيرًا على كفاءة معلم اللغة بغض النظر عن مستوى خبرته أو مؤهله العلمي، حيث إن معلمي اللغة عامة قد يتساوون في مهارات التدريس العامة والمهارات الصفية، في حين يمتاز المتخصصون بكفاءات أعلى في المهارات التدريسية الخاصة بتعليم اللغة الثانية. إضافة إلى أن كفاءة معلم اللغة الثانية المتخصص في محوري مهارات التدريس والمعرفة الأساسية لمعلم اللغة هي انعكاس واضح لتلك المعارف النظرية التي تلقاها في أثناء دراسته وتدريبه.

وبالنظر لعين الاعتبار لنسبة المتخصصين في علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة الثانية حيث أظهرت نسبة غير المتخصصين في العينة ٨١,٦ والنسبة الباقية

هم من المتخصصين في اللغويات التطبيقية وتعليم اللغة الثانية، وبالفعل فإن هذه النسبة تمثل واقع تعليم اللغة العربية لغة ثانية فمعظم المعلمين الذين يقومون بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هم من غير المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية. وقد يعود كثرة عدد غير المختصين من معلمي اللغة العربية لغة ثانية ومعلماتها إلى كثرة الإقبال على تعلم اللغة العربية لغة ثانية لأغراض مختلفة، ولا يوجد في المقابل العدد الكافي من المختصين لسد هذا الاحتياج المتزايد.

ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات:

أولاً: ملخص النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لغة ثانية للمهارات التدريسية الأساسية، مع التحقق من وجود فروق في متغيرات الدراسة وهي: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، وكان من أهم نتائجها ما يأتي:

- تحقيق المعلمين درجة موافقة كبيرة للكفاءات التدريسية اللازمة في جميع المحاور (إتقان اللغة ومهارات تدريسها، مهارات معلم اللغة، التنظير والاحترافية، الهوية والعضوية) ماعدا محور المعرفة الأساسية لمعلم اللغة الثانية حيث أظهرت النتائج درجة موافقة متوسطة.
- وجود فروق دالة إحصائيًا بين فئات متغير سنوات الخبرة على الدرجة الكلية وعلى ثلاثة محاور (إتقان اللغة ومهارات تدريسها، التنظير والاحترافية، الهوية والعضوية) لصالح أفراد العينة الذين خبرتهم من (٦-١٠).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير (المؤهل العلمي) على جميع المحاور والدرجة الكلية.

- وجود فروق دالة إحصائيًا على محورين هما (إتقان اللغة ومهارات تدريسها، والمعرفة الأساسية لمعلم اللغة) لصالح المتخصصين.

ثانياً: توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج توصي الباحثتان بما يأتي:

- ضرورة تحديث برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية وتزويدهم بالمعرفة اللازمة في كل ما يستجد في حقل تعليم اللغات لضمان التدريس الفعّال.
- تدريب معلم اللغة بغض النظر عن المؤهل العلمي، فقد أثبتت هذه الدراسة عدم وجود فروق في المؤهل العلمي على الكفايات، وذلك من أجل رفع كفاءته التدريسية واستبعاد التوقعات التي تصنف المعلمين الأجدر كفاءة بحسب مؤهلاتهم العلمية.
- تبادل الزيارات بين المعلمين على المستوى الداخلي والخارجي للمعاهد في مختلف الدول، حيث قد سهلت سبل التعليم عن بعد والفصول الافتراضية الانضمام لها وتبادل الخبرات، وخصوصًا أن بعض المعاهد تكون ذات نمط واحد في التدريس والتأهيل، ولا يكون هناك خبرات متنوعة أو مواكبة لمتطلبات العصر الحديث التعليمية.

ثالثاً: مقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج تقترح الباحثتان إجراء الدراسات الآتية:

- إجراء دراسة حول كفاءة التأمل الناقد للخبرات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية.

- إجراء دراسة لتقصي أسباب اختلاف القناعات عن الممارسات، وتفضيل الغالبية التعايش مع الممارسات التقليدية السائدة في التعليم.
- إجراء دراسة موسعة على الكفاءات التدريسية لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية على نطاق جغرافي كبير كما في هذه الدراسة باستخدام أداة الملاحظة، وذلك للملاحظة الفعلية لأداء المعلمين داخل الصف عن طريق فريق عمل بحثي كبير.
- إجراء دراسة مماثلة بالتركيز على فئة المعلمين العرب وغير العرب في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، لمعرفة الفروق الجوهرية في تباين مستويات الأداء والكفاءة والأساليب التعليمية بين المعلم الناطق الأصلي باللغة، والناطق غير الأصلي بها ومعرفة نقاط القوة والضعف لدى الفئتين والإفادة منها في تطوير أداء المعلمين وجودة التعليم.

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

الأسدي، زينة جبار غني، والعرنوسي، ضياء عويد حربي (٢٠٠٩) المهارات التدريسية اللازمة لمدرسي ومدرسات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم. جامعة بابل. كلية التربية الأساسية.

بقادر، عبد القادر. (٢٠١٩). معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الكفايات والمهارات. الأثر، ع٣١، ٣٢. ٤٦-

الحسيني، فاطمة. (٢٠١٥). الكفايات المهنية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: معايير الجودة والإتقان. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ومعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية. الرياض. ٣٢٩-٣٠٧.

الدجاني، بسمة أحمد. (٢٠١٣). معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: القابلية والتمكن. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية. ٤٠(٢). ٣٩٤ - ٤١٠.

الربابعة، إبراهيم حسن. (٢٠٠٦). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومدى ممارستهم لها». لجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي. ٤٣. ١٦٦٩-١٦٥١.

الربيعي، نعيمة الفيتوري. (٢٠١٩). الكفاية المهنية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. ٣٦. ٢٩- ٤٣.

ريتشاردز، جاك. (٢٠٠٧م). ترجمة د. ناصر بن عبد الله بن غالي ود. صالح بن ناصر الشويرخ. تطوير مناهج تعليم اللغة. الرياض: جامعة الملك سعود النشر العلمي والمطابع.

سكر، شادي مجلي عيسى. (٢٠١٥). أثر الكفايات التربوية (المهنية والتقنية والتواصلية) لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. موقع جامع الكتب الإسلامية. تم النقل بتاريخ ٩/ ٩/ ٢٠٢٣م. (https://ketabonline.com/ar/books/97535).

شنيك، هبة عبد اللطيف. (٢٠١٦). معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها الكفايات والمهارات. موقع شبكة الألوكة. تم النقل بتاريخ ١ / ٩ / ٢٠٢٣ م. (https://cutt.us/UKwjz)

الشويرخ، صالح ناصر صالح. (٢٠٠٦). خطة مقترحة لإعداد معلمي اللغة العربية كلغة أجنبية. مجلة كلية التربية. ١ (٣٠). ٢٨٥ - ٣١٩.

الصغير، أحمد حسين. (٢٠٠٨). معايير تقويم أداء المعلم: نموذج مقترح « دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. ٥(٢).

عبيدات، حياة. (٢٠١٢). كفاءة المعلم مصادرها وأثرها في العملية التعليمية - الطور الابتدائي أنموذجا. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في ميدان اللغة العربية والأدب العربي. مسار (علوم اللغة العربية). جامعة العربي بن مهيدي.

عسيري، جابر بن زاهر جابر. (١٤٣٨هـ). علاقة القناعات بالممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية. رسالة دكتوراه. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (٢٠٢٣). المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية. الرياض.

العنان، مؤمن. (٢٠١٥). كفاءة معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ورقة مقدمة في مؤتمر اللغة العربية الدولي الأول. جامعة السلطان محمد الفاتح. اسطنبول.

عواض، ميمونة أحمد محمد. (٢٠٢١). فاعلية الكفاية المهنية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جودة أدائه وتحقيق أهداف العملية التعليمية. مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية، العدد ٣، ص ٦٧ – ٨٨.

المنيزل، عبد الله فلاح. (٢٠٠٠). الإحصاء الاستدلالي وتطبيقاته في الحاسوب باستخدام الرزم الإحصائية SPSS. عمّان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

الوزان، ختام محمد، والخياط، ماجد محمد. (٢٠١٤). إدراكات المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها. دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية. ٤١ (١). ٣٧–٥٣.

اليباوي، سجى عبد مسرهد. (٢٠١٨م). مفهوم مهارات التدريس. محاضرة. شبكة جامعة بابل. موقع الكلية. نظام التعليم الإلكتروني. كلية التربية الأساسية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Cochran, W. G. 1963. Sampling Techniques, 2nd Ed. New York: John Wiley and Sons, Inc.

Richards Jack C. Competence and Performance in Language Teaching. Cambridge University Press 2011.

عرض كتاب:

«تعلم اللغة الثانية وتعليم اللغات»

د. حنان سالم المالكي
أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد- قسم الإعداد اللغوي لغير الناطقين بالعربية- كلية اللغات وعلومها بجامعة الملك سعود.

مدخل

إن تأليف كتاب في اكتساب اللغة الثانية بمثابة عملية انتقائية بالغة الأهمية حيث إن مصطلح اكتساب اللغة الثانية في الواقع يمثل مظلة واسعة تشمل مجموعة متنوعة من المجالات اللغوية المختلفة (Bialstok, 1992)، بدءًا من النظريات الخاصة بتعلم اللغة إلى أساليب وتقنيات تعليم اللغة، بدءًا من الجوانب الفردية والنفسية إلى القضايا الاجتماعية والمتعددة الثقافات، ومن سياسات التعليم ثنائي اللغة إلى إدارة الفصول الدراسية الصغيرة (الكرام، ٢٠٢٠). قدم لنا اللغوي البريطاني ڤيڤيان كوك في كتابه (**تعلم اللغة الثانية وتعليم اللغات**) جوانب عديدة في مجال اكتساب اللغة الثانية وذلك من منظور تعليم اللغات، وقد نُشرت الطبعة الأولى من الكتاب باللغة الإنجليزية في عام ٢٠٠١م، كما نقل الدكتور هشام القاضي طبعته الخامسة التي نُشرت في عام ٢٠١٦م إلى العربية عن دار جامعة الملك سعود للنشر في يناير من عام ٢٠٢٢م. يبلغ عدد صفحات الكتاب المترجم ٣٦٨ صفحة كما يحمل الرقم الدولي المعياري: ٩٧٨-٦٠٣-٥١٠-٠٥٨-٨.

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يركز مجال الكتاب بشكل رئيس على أبحاث اكتساب اللغة الثانية وتعلم اللغات وتعليمها، ويوضح المؤلف أن الكتاب ليس دليلًا إلى منهجية البحث في اكتساب اللغة الثانية، كما أنه يركز على استعراض مزايا ومساوئ نظريات وآراء محددة في أبحاث اكتساب اللغة الثانية بلا تحيز، على الرغم من وضوح ميل المؤلف إلى موقفه في بعض النظريات وتحيزه إلى منظور الكفاية المتعددة والتي يقصد بها امتلاك المتعلم نظامين لغويين مختلفين لكنهما متصلان في عقله ويتفاعلان ويتأثر بعضهما ببعض تأثرًا متبادلًا (كوك، ٢٠٠٩)، وبالرغم من أن لهذا المصطلح تأثيرًا واضحًا في مجال اكتساب اللغة الثانية وفتح المجال لدراسة أثر اللغة الثانية في اللغة الأم واعتبار ذلك -في كثير من الأحيان- ثراءً معرفيًا يكتسبه المتعلم من لغته الثانية (كوك، ٢٠١٢)، إلا أن كوك في كتابه قد حاول أن يكون حيادي الطرح للنظريات الأخرى في المجال لكنه لم ينكر التحيز لمفهوم الكفاية المتعددة بل أشار إليه بشكل صريح في مقدمة كتابه (ص، ١).

يهدف المؤلف إلى أن يكون الكتاب دليلًا لكثير من الإستراتيجيات وطرائق تعليم اللغة الثانية، فجمهوره الأساسي معلمو اللغة والمعلمون المتدربون، ورغم أن المؤلف يدعي أن الكتاب لا يفترض أي معرفة مسبقة بأبحاث اكتساب اللغة الثانية إلا أنه يقدم مناقشة للمعلمين الأكثر خبرة حول مساهمات المعلمين الأصليين وغير الأصليين وتفضيلاتهم وحركة اللغة الإنجليزية بوصفها لغة مشتركة في العالم. يركز الكتاب في طبعته الخامسة على قضايا أساسية متعلقة بتعلم اللغة الثانية وآثارها على تعليم اللغة من خلال تلخيص مجموعة متنوعة من وجهات النظر والمعتقدات في العشرين عامًا الماضية بشكل انتقائي ومنهجي (ص،٢)، وفيه يعرض كوك وجهات النظر حول بعض النماذج اللغوية في تعلم اللغة الثانية مثل نموذج النحو الكلي (ص،٢٣٣)، نماذج المعالجة (ص، ٢٣٩)، والنموذج الاجتماعي التعليمي (ص، ٢٤٤) وغيرها محاولًا إجراء مراجعة نقدية لوجهات النظر والمعتقدات ويطرح حججًا بديلة للباحثين والقراء.

محتوى الكتاب

يضـم الكتـاب أحـد عشـر فصـلًا سُـبقت بمقدمـة قـدم فيهـا المؤلـف توطئـة للمعلـم وانتهـت بقائمـة مـن الكتـب المنهجيـة المذكـورة في الكتـاب، وأضـاف المترجـم مقدمـة خاصـة بالنسـخة العربيـة مـن الطبعـة الخامسـة مـن الكتـاب وتعريفًـا بالمؤلـف واهتماماتـه ومنشـوراته البحثيـة، وسـتكون هـي المعتمـدة في المراجعـة كمـا أشـرنا إلى ذلـك في المدخـل.

بـدأ الفصـل الأول بتمهيـد لأبحـاث تعلـم اللغـة الثانيـة ونقـاش لبعـض الافتراضـات حـول تعليـم اللغـات، واختـار لـه المؤلـف عنـوان (**تمهيـد لبحـوث اكتسـاب اللغـة الثانيـة وتعليـم اللغـة**). وقبـل أن يتطـرق لهـذه الأبحـاث والافتراضـات حـدد أولًا مجـال الكتـاب مؤكـدًا مـرة أخـرى علـى أنـه يمكـن النظـر إليـه بوصفـه طريقـة لتوصيـل بعـض الأفـكار لمعلمي اللغـات إثْـرَ سـنوات مـن البحـث في كيفيـة اكتسـاب المتعلمين للغـات، مصرحًـا أنـه ليـس دليـلًا إلى منهجيـة البحـث في اكتسـاب اللغـة الثانيـة ذاتهـا» (ص،١). اشـتمل الفصـل الأول علـى توضيـح للافتراضـات الشـائعة حـول تعليـم اللغـات الـتي يتناولهـا معلمـو اللغـات (فعلـى سـبيل المثال «يتعلـم الطـلاب تعلمًـا أفضـل مـن خـلال اللغـة المنطوقـة وليسـت المكتوبـة»، «أهميـة اسـتخدام اللغـة الثانيـة في الفصـول اللغويـة»، و«أنـه يجـب تجنـب شـرح القواعـد النحويـة للطـلاب وتعليمهـم إياهـا مـن خـلال المواقـف اللغويـة»). كمـا ناقـش كـوك الخلفيـة التاريخيـة والنظريـة لمناصـري هـذه الأفـكار ثـم تطـرق إلى أن هـذه الافتراضـات الشـائعة كانـت موضـع بحـث في مجـال اكتسـاب اللغـة الثانيـة الـتي أكـدت أن اتبـاع هـذه الافتراضـات قـد يقـود إلى نتـائج غـير مرغوبـة (ص، ٥)، وأثـار شـهية القـراء بالحصـول علـى نقـاش مفصـل حـول هـذه الافتراضـات في الفصـول التاليـة في الكتـاب، فمثـلًا افـتراض أن الطـلاب يتعلمـون تعلمـا أفضـل عـبر اللغـة المنطوقـة قـد يقـود إلى التقليـل مـن الخصائـص المميـزة للغـة المكتوبـة وأشـار إلى مناقشـة هـذا الافـتراض في الفصـل الخامـس مـن الكتـاب.

تبع ذلك مقدمة قصيرة عن «أبحاث اكتساب اللغة الثانية» وهي الأساس المنطقي الذي يُمكن معلمي اللغات من الاستفادة منها وتطبيقها في ميدان التعليم، مؤكدًا أن أهم أهداف أبحاث اكتساب اللغة الثانية هو «تيسير وتسريع عملية اكتساب اللغة الثانية» (ص، ٦). ومما أشار إليه في هذا الجزء من الفصل، في حديثه عما يمكن للمعلم أن يتوقع من أبحاث اكتساب اللغة الثانية، بعض الأمثلة التي يمكن للمعلمين استخدامها من أبحاث اكتساب اللغة الثانية وإضافتها لتعليم اللغات، وقد تساعدهم على مراجعة عمليات التعليم والتعلم بشكل تأملي بحيث يتكون لديهم فهم أفضل: (أ) لاستيعاب مساهمة الطلاب في التعلم، و(ب) لوظيفة إستراتيجية التعليم وطرائقه مع الأخذ بالاعتبار العوامل التي قد تسبب نجاح الإستراتيجيات أو فشلها كنوعية الطالب والسياق التعليمي، (ج) لإدراك الأهداف العامة لتعليم اللغات والتي تتفاوت من دولة إلى أخرى وبحسب الفترة الزمنية. ومن هنا، فالمعلمون بحاجة إلى هذه المعلومات الضرورية عند النظر في جدوى وتنفيذ بعض الإستراتيجيات التي ذكرها الفصل (ص، ٩)، إلى جانب أهمية أبحاث اكتساب اللغة الثانية لمساعدتهم في تحديد هذه الإستراتيجيات وقياس مدى إمكانية تحقيقها.

ويرفض كوك في هذا الفصل النظر إلى الفصل الدراسي من زاوية أبحاث اكتساب اللغة الثانية فحسب، ومقصده أن هذه الأبحاث قد تسهم في فهم أهداف التعليم إلا أنها تبقى محايدة بين تلك الأهداف، حيث تقدم المشورة في الإستراتيجية المثلى لتحقيق الأهداف المرجوة. ويرى أن مسؤولية المعلمين النظر إلى الفصل الدراسي من زوايا مختلفة مستفيدين من عناصر القوة والضعف التي تقدمها هذه الأبحاث لطريقة أو إستراتيجية بعينها. ويشجع المؤلف، في الوقت نفسه، على الاستفادة من مسارات أخرى تتضمنها تطبيقات أبحاث اكتساب اللغة الثانية ولها أثر مباشر في التعليم مثل: إطلاع الطلاب على هذه الأبحاث لإعطائهم الفرصة لاختيار الإستراتيجية بدلًا من فرضها عليهم. انتقل المؤلف

في الصفحات الأخيرة في الفصل إلى مناقشة بعض النتائج الأساسية لأبحاث اكتساب اللغة الثانية بوصفها نظامًا مستقلًّا عن تعليم اللغات، حيث أظهرت نتائج الأبحاث أنه -على الرغم من وجود اللغة الأولى- فإن تعلم اللغة الثانية يكون مستقلًا عن اكتساب اللغة الأولى، وأن المتعلمين لديهم أنظمة لغوية مستقلة خاصة بهم.

خصص كوك فصولًا من كتابه ابتداءً من الفصل الثاني إلى الفصل الخامس للنظر في كيفية تعلم الأفراد جوانب معينة من اللغة حيث ناقش نقاشًا مفصلًا اكتساب العناصر اللغوية في اللغة الثانية وهي القواعد، والنطق، والمفردات، والكتابة. ففي الفصل الثاني تطرق إلى استعراض أساليب مختلفة للقواعد، وتشمل هذه القواعد النحوية المعيارية والتقليدية والبنيوية التي يعرفها المعلمون وشرح ما يعنيه مصطلح القواعد النحوية في سياق تعلم اللغة الثانية والتي تستخدم على نطاق أقل في تعليم اللغات. وناقش في نهاية الفصل كيفية تأثير هذه المفاهيم المختلفة لقواعد اللغة على تعليم اللغة وإيجابيات تعليم القواعد وسلبياتها مثل «تعليم القواعد الصريحة» و«الوعي اللغوي» من حيث رفع وعي المتعلمين العام باللغة قبل البدء في تعلم اللغة الثانية، عبر القواعد جزئيًا (كما يقترح إيريك هوكنز،١٩٨٤)، و«التركيز على النموذج الحي» الذي يمكن أن يجذب انتباه الطلاب بوضوح إلى العناصر اللغوية حينما تُقدم عرضًا في الدروس التي تركز على المعنى والتواصل أكثر من شرح القواعد بشكل صريح.

تابع كوك في ثلاثة فصول نقاشه عن كيفية تعلم المفردات وتعليمها، واكتساب النطق وتعليمه، ونظام كتابة جديد- وهي عناصر اللغة التي حظيت باهتمام أقل نسبيًا في دراسات تعلم اللغة الثانية مقارنة بالقواعد.

وفيما يتعلق بالمفردات في الفصل الثالث؛ فقد ناقش دور تكرار الكلمات ومعرفتها في التعلم مبينًا جوانب المفردات في الكلمة من حيث الشكل والدلالة،

وخصائصها النحوية، والمعجمية. وهنا يوجه كوك رسالته للعاملين في مجال تعليم اللغات بأن مجرد تعلم الكلمات المفردة ومعانيها وهي معزولة عن غيرها لا يمكن أن تحقق الاكتساب الناجح للمفردات. انتقل كوك بعد ذلك إلى توضيح أنواع من المعاني التي قد تحملها المفردات وارتبطت باكتساب اللغة الثانية على النحو التالي: (أ) مكونات المعنى للكلمة، و(ب) العلاقات المعجمية، و(ج) النماذج المبدئية (ص، ٦٨). وينتهي الفصل بعرض إستراتيجيات لفهم معاني الكلمات، وإستراتيجيات لاكتساب الكلمات ومدى ملاءمة هذه الإستراتيجيات للطلاب.

أما فيما يتعلق بالنطق، فقد ناقش الفصل الرابع بعض القضايا الخاصة باكتساب النطق وتعلمه مثل دور الصوتيمات في تعلم اللغة الثانية واكتسابها، وبنية المقطع، ووقت ظهور الصوت، والتنغيم. وللرد على الافتراض المذكور في الفصل الأول من الكتاب والذي مفاده أن أساس التعليم اللغة المنطوقة لا المكتوبة، يناقش كوك في الفصل الخامس أهمية الاهتمام بالكتابة عند تعلم اللغة الثانية، وأن أهمية الخطأ في الإملاء يساوي أهمية الخطأ في النطق، بل يدافع ويرى أن الخطأ في الإملاء أشد منه في النطق (ص، ١١١). تطرق في هذا الفصل إلى أنظمة الكتابة سواءً تلك الأنظمة التي تستند على المعنى أو التي تقوم على الأصوات، ثم ناقش مهارة الإملاء وأهميتها بوصفها مهارة كتابة عالية المستوى. وضرب كوك أمثلة لبعض الأساسيات التي يحتاج الطلاب إلى معرفتها حول أنظمة كتابة ثانية، في حين أنه ينبغي على معلم اللغة الاستفادة من مسار «المعجم» والمسار «الصوتي» عند تعليم نظام الكتابة. ويرى المؤلف أن الكثير من أخطاء الطلاب يكون سببها نظام كتابة لغتهم الأولى، ومن هنا ينصح المعلمين بالالتفات إلى المشاكل الإملائية الخاصة باللغة الأولى التي تنتج بسبب النظام الصوتي والإملاء في اللغات الأولى (ص، ١٢٥).

وتحت عنوان (**إستراتيجيات للتواصل والتعلم**)، ناقش كوك في الفصل السادس إستراتيجيات التواصل والتعلم الناجحة. ويقول في هذا الصدد: «يعتقد المعلمون في معظم الوقت أنهم يعرفون الأفضل: فهم يجعلون الطلاب يقومون بأنشطة مختلفة، ويختارون اللغة التي سيسمعونها أو يقرؤونها.... آملين أن يكون كل ذلك نافعًا لهم. لكن الطلاب - بصفتهم البشرية - لديهم عقول خاصة بهم وهم الذين يقررون في النهاية كيف سيتعاملون مع مهمات الفصل الدراسي ويحققون أهداف تعلمهم» (ص، ١٣٣). ويطرح عددًا من الأسئلة قد تساعد المعلمين لاستكشاف إستراتيجيات الطلاب: هل يجلس الطالب في آخر الصف، أو هو أول من يطرح سؤالًا؟، وهي ما أشار إليها بعلامات «خارجية للسلوك». وتناول الفصل هذه الإستراتيجيات وعلاقتها باكتساب العناصر اللغوية التي تطرق إليها في الفصول السابقة من جهة، وأثرها في تعلم اللغة الثانية من جهة أخرى. تطرق الفصل بعد ذلك إلى ما يسمى بإستراتيجيات متعلم اللغة الجيد «good language learner (GLL) strategies»، وأشار إلى ست إستراتيجيات وجدها نايمان وآخرون (Naiman et al.,1995) يشترك فيها متعلمو اللغة الجيدون كالاندماج في عملية التعلم، وتوسيع المعرفة اللغوية، وتطوير الوعي باللغة نظامًا وتواصلًا وغيرها (ص، ١٤٣).

أفرد كوك الفصل السابع لحديث مركز عن الفروق الفردية عند مستخدمي اللغة الثانية ومتعلمي اللغة الثانية، مبتعدًا عن المقارنة بينهما ومركزًا على توضيح الاختلافات التي تظهر بين المجموعتين في تعلم اللغة الثانية باعتبارهم مجموعة واحدة. يشير كوك في هذا الفصل إلى بعض العوامل مثل: الدوافع لتعلم اللغة الثانية، والتحفيز، والمواقف، والكفاءة، والعمر، والاختلافات الشخصية، والتي قد تؤدي إلى اختلافات في تعلم اللغة الثانية بين الطلاب. كما يجيب عن بعض الأسئلة الشائعة التي يطرحها معلمو اللغة الثانية في هذا الجانب، مثل: «هل بعض الأفراد أفضل في تعلم لغة ثانية من غيرهم؟» و«هل السمات الشخصية مهمة لتعلم

اللغة الثانية؟» وغيرها. وهنا، أكد على أهمية معرفة المعلمين لهذه العوامل والفروق الفردية آخذين بالاعتبار صعوبة تغييرها، محاولين التعايش معها، أي «يجب أن تعترف طريقة التعليم بالاختلافات بين الطلاب» (ص، ١٧٢)، وينبغي على المعلمين الاهتمام بهذه الفوارق بين الطلاب في الفصل الدراسي وتوفير الفرص لكلٍ منهم ليستفيدوا بطريقتهم الفردية الخاصة.

ويفرق الفصل الثامن بين مستخدم اللغة الثانية والناطق الأصلي، وفي هذا الموضوع يدافع كوك عن مستخدم اللغة الثانية مقارنة بأحادي اللغة أو الناطقين الأصليين. ففي بداية الفصل، يتطرق إلى السمات المميزة التي يمتلكها الأشخاص الذين يتحدثون أكثر من لغة واحدة «مستخدمي اللغة الثانية» وألا يكون «الناطق الأصلي» هدفًا لتعليم اللغات حتى لا يصاب الطلاب بالإحباط ويتقيدون بأنشطة أحادي اللغة. وعند الحديث عن الإمكانيات المميزة لمستخدمي اللغة الثانية، يضرب كوك أمثلة لما يمكن لمستخدم اللغة الثانية فعله مقارنة بالناطقين الأصليين مثل: «عملية التبديل اللغوي» والمقصود بها الانتقال من لغة إلى أخرى وسط الحديث عندما يكون المتحدثان يعرفان هاتين اللغتين. كما يوضح كوك بعد ذلك بعض الحجج التي يستند إليها المعلمون الذين يتبنون الافتراض الشائع في تعليم اللغات والمذكور في الفصل الأول من الكتاب والذي يركز على تجنب استخدام اللغة الأولى في الفصول الدراسية. ووضح بعض الاستخدامات للغة الأولى في الفصل الدراسي بشرط أن يعرف المعلمون اللغة الأولى للطلاب (ص، ١٩٥). وفي هذا السياق يقول: «إذا لم يكن هناك سبب مبدئي لتجنب اللغة الأولى بخلاف السماح للطلاب بسماع أكبر قدر ممكن من اللغة الثانية، فقد يكون اللجوء إلى اللغة الأولى في الفصل عند الحاجة أكثر فائدة» (ص، ١٩٦).

بينما ركزت الفصول الأولى من الكتاب على عملية التعلم «الداخلية» والمتعلمين أنفسهم، فإن الفصل التاسع تناول مواقف التعلم؛ حيث جاء الفصل

تحت عنوان: (**أهداف تعليم اللغات**) وعاد كوك فيه إلى تحليل أهداف تعليم اللغة الثانية وإعادة تركيبها آخذًا في الاعتبار المجتمع الأوسع. وناقش في هذا الفصل الأدوار التي تلعبها اللغات الثانية في حياة الناس وكيف يمكن تفسيرها على أنها أهداف لتعليم اللغات. ويذكر تحت مبحث «الثنائية اللغوية اختياريًا» أنه في الوقت الذي يجيد فيه بعض متعلمي اللغة الثانية لغتين باختيارهم، فإن البعض الآخر يتحدث لغة ثانية لأغراض دينية ويناقشها تحت عنوان «اللغات الثانية للاستخدام الديني»، والبعض الآخر يتحدث لغة ثانية لأن بلدانهم تعترف بأكثر من لغة واحدة للأغراض الرسمية. ويؤدي هذا الدور المتنوع للغة الثانية إلى أهداف مختلفة لتعليم اللغات وتعلمها على المستوى الفردي والمحلي والوطني.

يقدم كوك في الفصلين الأخيرين، (العاشر والحادي عشر) نظرة عامة على النماذج العامة في تعلم اللغة الثانية وبعض أساليب تعليم اللغات والتي تكمن وراء الخصائص المختلفة المرتبطة بتعلم اللغة الثانية وتعليمها المذكورة في الفصول السابقة. من بين نماذج تعلم اللغة الثانية التي ناقشها المؤلف في الفصل العاشر: «نموذج النحو الكلي» لتشومسكي، و«نماذج المعالجة» لبراين مكويني وآخرين و«نموذج فرضية الفهم» والتي كانت تُسمى سابقًا «نموذج فرضية المدخلات» لكراشين، و«النموذج الاجتماعي التعليمي» لروبرت جاردنر، و«نموذج الكفاية المتعددة» لفيفيان كوك. ويشير في هذا الفصل بشكل صريح إلى أنه في حين أن كل نموذج من هذه النماذج تفسر بشكل مقنع لما تعتقد أنه الجوانب الحاسمة في تعلم اللغة الثانية، إلا أنه لا يمكن لأي نموذج منها الادعاء بقدرته على تفسير جميع عمليات التعلم. وقد قدم المؤلف اقتراحه في نهاية الفصل بأنه يتعين على معلمي اللغات التعامل مع اللغة الثانية ككل، من أجل الطلاب، مؤكدًا على عدم الاستعجال في اعتماد أي من هذه النماذج بوصفه نموذجًا رئيسًا للتعليم، لأنه لا يغطي إلا جزءًا صغيرًا مما قد يحتاجه الطلاب، ويرى كوك، تبعًا لسبولسكي

(١٩٨٩أ) بأن أي نموذج من نماذج تعلم اللغة الثانية «يؤدي إلى طريقة واحدة فهي نظرية خاطئة» (ص، ٢٥٧).

وفي هذا السياق، يستعرض الفصل الحادي عشر والأخير، تحت عنوان: (**تعلم اللغة الثانية وأساليب تعليم اللغات**)، ستة أساليب تعليم رئيسة وهي: أسلوب التعليم الأكاديمي الشائع في الفصول الدراسية الأكاديمية، والأسلوب السمعي الشفوي والذي يركز على تعليم اللغة المنطوقة من خلال الحوارات والتدريبات، والأسلوب التواصلي الذي يضع الكفاءة التواصلية قبل الكفاءة اللغوية، وأسلوب التعلم بالمهمات، والأسلوب السائد «اللغة الإنجليزية لغة أجنبية» EFL والذي يجمع جوانب من الأساليب الأربعة الأولى، والأساليب الأخرى التي تنظر إلى ما هو أبعد من تعلم اللغة ذاتها. ثم تطرق الفصل إلى مناقشة كل أسلوب من أساليب تعليم اللغات من منظور أبحاث اكتساب اللغة الثانية موضحًا تطوره التاريخي، وإستراتيجيات التعليم النموذجية التي يتبعها، والهدف منه، ونوع الطلاب الذين يناسبهم الأسلوب، وافتراضات التعليم، واقتراحات للتعليم.

وفي خاتمة الفصل لخص كوك تلخيصًا وافيًا وصريحًا هذه الأساليب لافتًا الانتباه إلى ثغرات كل أسلوب تعليمي، وأن كل أسلوب يغطي مجالًا ضروريًا لمستخدم اللغة الثانية. ثم يوجه كوك كلامه إلى المعلمين قائلًا: «لابد من أن يستمروا في تلبية احتياجات الطلاب، حتى وإن كانوا لا يعرفون بالقدر الكافي مقتضيات ومتطلبات تعلم اللغة الثانية (ص، ٣٠٤). ثم وضح حاجة المعلمين إلى الأخذ في الاعتبار ما هو أكثر بكثير من مجال أبحاث اكتساب اللغة الثانية، وأن كل طريقة من طرائق التعليم الحالية تفي جزئيًا وليس كليًا بحاجات الطلاب. لذلك يؤكد في خلاصة الفصل أن غرضه من تقديم هذا الكتاب أن يعرض الاقتراحات والتعليقات بدلًا من التأكيد على البديهيات المبدئية محاولًا الموازنة بينها وبين العوامل الأخرى في كل موقف تعليمي. ويرى كوك بتفاؤل: «أن التفكير في التعليم

من منظور تعلم اللغة الثانية بهذه الطريقة، سيؤدي في المستقبل إلى رؤية أشمل تقوم على أسس علمية لتعليم اللغات» (ص، ٣٠٥).

يتميز هذا الكتاب بطرحه المميز وتنظيمه الجيد كما هو الحال مع العديد من كتب ڤيڤيان كوك الأخرى، إذ يبدأ كل فصل بأسئلة تمهيدية يمكن للقارئ استخدامها بوصفها تقييمًا ذاتيًّا لمعرفته بالموضوع قبل التعمق في المسائل اللغوية التي يتناولها الفصل، ثم ينتهي كل فصل بموضوعات للمناقشة حول ما ورد في الفصل مع قائمة من المصادر للقراءة الإضافية للاستزادة في الجوانب التي تطرق لها داخل الفصل. كما يحتوي كل فصل على كلمات رئيسة تُعرّف بلغة بسيطة مباشرة مع الاستدلال بالأمثلة لتسهيل فهمها، ثم يختم كل فصل بمسرد للمصطلحات الضرورية للنقاش في كل موضوع من موضوعات الكتاب.

حول الترجمة العربية للكتاب

لا يخفى على المتخصصين في مجال اللسانيات التطبيقية أهمية مجال اكتساب اللغة الثانية وتعليم اللغات ومدى افتقار المكتبة اللغوية العربية إلى الكثير من الكتب المعرفية والمنهجية في هذا المجال سواءً كانت مؤلفة أو مترجمة إلى العربية. لقد جاءت ترجمة هذا الكتاب إلى العربية لسد الحاجة في المجال ولإغناء التخصص الأكاديمي في تعليم اللغات الثانية للباحثين والمتخصصين العرب. فكما أشرنا في بداية المراجعة إلى أن الكتاب يقدم نقاشًا ثريًا ومنطقيًا لما يدور في فصول التعليم حيث تطرق إلى النظريات والآراء التي تختص بتعلم اللغات وتعليمها بشكل منهجي وبلا تحيز. جاء هذا الكتاب ليقدم لنا توضيحًا للجوانب النظرية والتطبيقية في تعلم اللغات وتعليمها تطرق إليها في مجموعة من الفصول ليشبع لدى القراء والباحثين حاجتهم لمعرفة هذه الجوانب وأهميتها في تعليم اللغات ويجيب عن الكثير من الأسئلة التي تدور في عقولهم عن كثير

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

من قضايا اكتساب اللغة الثانية، ولهذا كان لترجمة هذا الكتاب إضافة كبيرة للمعلمين والباحثين العرب في اللسانيات التطبيقية.

وكما أشرنا فقد ترجم الدكتور هشام القاضي الكتاب إلى العربية عام ٢٠٢٢م، وتميزت ترجمته بالتزامه بالجوانب الفنية والأخلاقية المستند عليها في مجال الترجمة. وإذا نظرنا إلى خلفية المترجم فسنجد خبرته العميقة في التخصص واهتماماته بمجالات تعلم اللغات الثانية والأجنبية وتعليمها وإشكالات الترجمة إلى العربية، مما جعلنا نحظى بترجمة واضحة وغير معقدة على المستوى اللغوي والأسلوبي والفني. لقد بدت ترجمة الكتاب دقيقة في مصطلحاتها ومفاهيمها وصفحاتها، ويمكن معرفة ذلك من خلال المقارنة بين الكتاب باللغة الإنجليزية وترجمته العربية.

ومما استوقفني منذ الوهلة الأولى لقراءتي للترجمة العربية للكتاب، الوضوح العلمي الدقيق لترجمة المصطلحات، فعلى الرغم من أن المترجم واجه إشكالية في تشتت المصطلحات العربية أو انعدامها في أحيان كثيرة مما يقابل المصطلح الإنجليزي كما ذكر في مقدمته، إلا أنه نجح في التزامه بالمصطلحات الشائعة والمفهومة ليسهل على القارئ فهم المعنى أكثر من تركيزه على تحقيق ترجمة قوية للمصطلح. ففي هذا الكتاب، ترجمت النظريات والنماذج المذكورة في مجال تعلم اللغات وتعليمها بما يقابلها من نظريات ونماذج عربية واضحة ومتعارف عليها في الأبحاث السابقة في المجال وإن لم يصرح المترجم بذلك. كما قام المترجم بترجمة بعض المصطلحات موازنًا بين تأدية المعنى والحرف ووضع في نهاية الكتابة مسردًا للمفاهيم والمصطلحات مرتبًا حسب الكلمة العربية في قائمة وحسب الكلمة الإنجليزية في قائمة أخرى لترسيخ المصطلح في المجال.

ومما يُلاحظ على الترجمة أنه لم يكن همها فقط النقل النصي للكتاب، بل ركزت على إثراء النسخة المترجمة من الكتاب بإضافة حواشي متضمنة تعليقات

على الأمثلة، أو توضيح لمفهوم ما، أو مصطلح ما، أو لإضافة معلومة. فعلى سبيل المثال، نجد في الحاشية رقم (٢٠) أن المترجم ترجم theory Protoype إلى نظرية النموذج المبدئي ووضح اختياره لهذه الترجمة لسهولتها وأدائها المعنى المطلوب، إلا أنه كذلك ذكر الترجمات الأخرى للمصطلح من باب الاستزادة والمعرفة (ص، ٦٨). ومما استوقفني في هذا الجانب، دقة المترجم وأمانته العلمية حيث أشار لكل معلومة أضيفت في الحواشي على أنها منه وليس من المؤلف، وذلك بوضع قوسين بينهما كلمة (المترجم(. فإذا نظرنا إلى الحاشية رقم (١٨) نجد أن المترجم أضاف معلومات عن الروائي لاري نيفين وهو ما أضاف للقارئ معرفة حول الشخصيات التي تطرق إليها المؤلف (ص، ٩٥). ومما يُلَاحَظ، بشكل كبير، تصحيح المترجم في الحواشي لبعض الأخطاء المطبعية أو المصطلحات المذكورة في الكتاب الأصل، وهذا يدل على دقة المترجم ليوضح لنا هذه التصحيحات في الحواشي. ففي الحاشية رقم (٢٣)، ذكر المترجم تصحيحه لكلمة «اللغة الثانية» إلى «اللغة الأولى» بناءً على المتن الأصل للكتاب (ص، ٩٨).

ومما يُلَاحَظ على الترجمة، أيضًا، أمانة المترجم ومراعاته للغة المترجم إليها (اللغة العربية) حيث استخدم الأقواس المعقوفة [...] لإضافة ما لا يتم الكلام في العربية إلا به رغم أنه لم يرد في الأصل الإنجليزي كما فعل في الحاشية رقم (١٠) عندما واجه ترجمة أمثلة على تسلسل اكتساب المقاطع الصرفية باللغة الإنجليزية، وبسبب الاختلاف الكبير بين النظام الصرفي في الإنجليزية وفي العربية، فقد أرفق ترجمة الأمثلة كذلك ووضعها بين معقوفين [ ] ليبين أنها من إدراجه (ص، ٣١). كما يُلَاحَظ على الترجمة، أنها استبدلت موضع فهرس محتويات الكتاب، ففي حين وضعه الكتاب الأصلي باللغة الإنجليزية قبل صفحة الشكر وصفحة التوطئة، وهو ما اعتادت على فعله الكتب الغربية، نجد أن المترجم وضعه بعدها وهو ما أثر قليلًا على الصورة التي خرج بها الكتاب الأصل.

أخيرًا، بقي أن أشيرإلى إجراء مهم وله أثر إيجابي في هذه الترجمة، وهي أنها التزمت بنقل صفحة الشكر كما هي في الكتاب الأصل باللغة الإنجليزية، لما فيها من معلومات مهمة بما يميزالطبعة الخامسة من هذا الكتاب والتي استند فيها المؤلف على تعليقات الطلاب والأساتذة من جامعة نيوكاسل، وما أثر على المؤلف وساعده في انهاء الكتاب. ورغم أن صفحة الشكر لا تؤثر على محتوى الكتاب إلا أنها تمد القارئ بمعلومات تتصل بالمؤلف والتأثيرات التي كان سببها إنتاج الطبعة الخامسة من الكتاب. وتميزت الترجمة بإضافتها مقدمة خاصة بالمترجم في أول الكتاب، عرفتنا بأهمية ترجمة الكتاب، وبمعلومات عن المؤلف واهتماماته البحثية ومنشوراته العلمية، ووضحت لنا أفكار الكاتب وكشفت لنا جوانب حياته العلمية حتى وفاته. كما عرفتنا المقدمة بالصعوبات التي واجهها والإضافات التي ساعدتنا على الفصل بين المعلومات الموجودة في النسخة الأصل باللغة الإنجليزية وبين تلك التي أضافها المترجم في النسخة المترجمة إلى العربية.

المراجع

الكرام، ماجي. (٢٠٢٠). نظريات اكتساب اللغة الثانية وفرضياته. مجلة لغويات، ١، (٢)، ١٧-١.

Bialstok, E. (1992) (in Rod Ellis, Instructed Second Language Acquisition, "Learning in the classroom," Basil Blackwell: UK.

Cook, V. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. Language, Culture and curriculum, 8(2), 93-98.

Cook, V. (2012). Multicompetence. The encyclopedia of applied linguistics, 1-6.

Dickinson, L. (1993). Book reviews: Cook, V. (1991). Second language learning and language teaching. London: Edward Arnold. 168 pp. Second Language Research, 9(3), 281-285.

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً